

Évaluation logopédique des habiletés narratives des enfants monolingues et bilingues avec et sans troubles du développement du langage

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à

l'Université de Neuchâtel

pour l'obtention du titre de

Docteur ès Sciences Humaines et Sociales, discipline Logopédie

par

Élodie Paze

Sous la direction de :

Geneviève de Weck, professeure émérite, Université de Neuchâtel

Stefano Rezzonico, professeur agrégé, Université de Montréal

Membres du jury :

Prof. Geneviève de Weck, Université de Neuchâtel, Suisse

Prof. Stefano Rezzonico, Université de Montréal, Canada

Prof. Andrea MacLeod, University of Alberta, Canada

Prof. Christelle Maillart, Université de Liège, Belgique

Prof. Anne Salazar Orvig, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, France

Thèse soutenue le 8 juin 2026

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Geneviève de Weck, co-directrice de thèse, professeure émérite, Université de Neuchâtel ; M. Stefano Rezzonico, co-directeur de thèse, professeur agrégé, Université de Montréal ; Mme Andrea A.N. MacLeod, professor, University of Alberta, Canada ; Mme Christelle Maillart, professeure, Université de Liège, Belgique ; Mme Anne Salazar Orvig, professeure émérite, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Elodie Paze en laissant à l'autrice la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 8 juin 2026

La doyenne
Kristina Schulz

Diana Kojanovic

Résumé

Dans le contexte de la clinique logopédique, le discours narratif reste un domaine souvent négligé lors de l'évaluation des capacités langagières des enfants, en dépit de l'importance des habiletés narratives dans le développement de leur langage et tout au long de leur scolarité. Les cliniciens expriment un besoin marqué d'outils et de repères pour en soutenir l'évaluation. Il apparaît également que l'évaluation logopédique des enfants bilingues représente un défi pour les cliniciens, avec des difficultés pour l'identification d'un trouble du développement du langage (TDL) dans cette population. Dans la littérature, l'évaluation des habiletés narratives et le paradigme de l'évaluation dynamique constituent deux pistes prometteuses pour l'identification des TDL en contexte de bilinguisme.

S'appuyant sur ces constats et s'inscrivant dans une approche discursive et interactionniste du développement du langage, cette thèse se propose d'examiner les habiletés narratives d'enfants monolingues et bilingues, avec et sans TDL. Pour cela, nous avons conçu un protocole d'évaluation comprenant des tâches narratives en français dans différents contextes de production : deux types de tâche (rappel et production d'histoire) et une évaluation dynamique intégrant une phase d'étayage. Les narrations ont été analysées à l'aide de mesures linguistiques et discursives, afin d'identifier les aspects narratifs permettant de distinguer les différents groupes d'enfants. Notre étude a été réalisée en Suisse romande auprès de 68 enfants âgés de 5;0 à 8;11 ans, monolingues francophones et bilingues français-portugais, présentant un développement langagier typique ou un TDL.

Les résultats montrent que la plupart des mesures linguistiques et discursives permettent de différencier les enfants avec et sans TDL, indépendamment de leur statut linguistique. Les enfants avec TDL présentent des difficultés pragmatico-discursives affectant la planification et la textualisation (connexion, cohésion anaphorique et cohésion verbale) des narrations, ainsi que leur adaptation aux conditions de production (statut de l'interlocuteur). De plus, ils bénéficient moins du modèle d'histoire fourni et de l'étayage proposé par l'adulte que les enfants sans TDL, reflétant des

capacités d'apprentissage plus limitées. Un effet du bilinguisme apparaît uniquement pour certains aspects linguistiques et de connexion. Ainsi, chez les enfants bilingues, la distinction selon le statut clinique est particulièrement nette sur les dimensions discursives, qui apparaissent peu influencées par le statut linguistique.

Différentes implications cliniques pour l'évaluation logopédique émergent de notre étude. En particulier, notre dispositif d'évaluation permet d'élaborer un profil narratif détaillé utile à l'orientation des cibles d'intervention, tout en mettant en évidence le rôle des conditions de production dans l'interprétation des performances, et en apportant des éléments pertinents pour l'identification d'un TDL, y compris chez les enfants bilingues.

Mots-clés : évaluation logopédique, discours narratif, trouble du développement du langage, bilinguisme.

Abstract

In the context of speech-language pathology, narrative discourse remains a domain often overlooked in the assessment of children's language abilities, despite the importance of narrative skills for language development and school success. Clinicians report a clear need for tools and guidelines to support its assessment. Evaluating bilingual children also presents a challenge for clinicians, particularly regarding the identification of developmental language disorder (DLD) in this population. In the literature, narrative assessment and the dynamic assessment paradigm have emerged as promising approaches for identifying DLD in bilingual contexts.

Building on these observations and adopting a discursive and interactionist perspective on language development, this thesis examines the narrative skills of monolingual and bilingual children, with and without DLD. To this end, we designed an assessment protocol including French narrative tasks produced in different contexts : two elicitation modes (story recall and story production) and a dynamic assessment incorporating a scaffolding phase. Narratives were analyzed using linguistic and discourse measures to identify narrative features that distinguish the various groups of children. The study was conducted in French-speaking Switzerland with 68 children aged 5;0 to 8;11, including monolingual French speakers and French-Portuguese bilinguals, presenting either typical language development or DLD.

Results indicate that most linguistic and discourse measures differentiate children with and without DLD, regardless of their language status. Children with DLD show pragmatic-discursive difficulties affecting narrative planning and textualization (connection, anaphoric cohesion and verbal cohesion), as well as adaptation to production conditions (interlocutor status). They also benefit less from the provided story model and adult scaffolding compared to children without DLD, reflecting more limited learning capacities. An effect of bilingualism was observed only for certain linguistic and connection-related aspects. Consequently, for bilingual children, clinical-status differentiation is particularly pronounced on discourse dimensions, which are minimally influenced by language status.

These findings have several clinical implications for speech-language assessment. In particular, our assessment protocol makes it possible to establish a detailed narrative profile that is useful for guiding intervention targets, highlights the role of production conditions in the interpretation of performance, and provides relevant information for the identification of developmental language disorder (DLD), including in bilingual children.

Keywords : speech-language assessment, narrative discourse, developmental language disorder, bilingualism.

Remerciements

Cette thèse de doctorat marque l'aboutissement d'un parcours à la fois formateur, exigeant, riche et stimulant, mené sur de nombreuses années. Malgré les défis rencontrés, ma motivation est toujours restée intacte. Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont accompagnée et soutenue durant la réalisation de ce travail.

J'adresse mes plus sincères remerciements à mes directeurs de thèse, Madame Geneviève de Weck et Monsieur Stefano Rezzonico, pour leur accompagnement et leur soutien tout au long de ce parcours, ainsi que pour leurs conseils avisés, leur expertise scientifique et leurs relectures attentives. Nos échanges en visioconférence ont toujours été très enrichissants et constructifs.

Geneviève, je te remercie pour la confiance que tu m'as accordée en acceptant d'encadrer mon travail. Ta grande expérience dans le domaine, ta rigueur et ta bienveillance ont été essentielles. Je suis très honorée d'avoir pu bénéficier de ton encadrement et d'avoir été ta dernière doctorante.

Stefano, merci d'avoir partagé tes connaissances avec autant de passion et d'enthousiasme. Tes idées toujours stimulantes et tes précieux apports, notamment dans le domaine des analyses statistiques, ont été d'une grande aide.

Je tiens à remercier également les membres du jury, Mesdames Andrea MacLeod, Christelle Maillart et Anne Salazar Orvig, pour l'intérêt porté à mon travail ainsi que pour leurs précieux commentaires lors du colloque de thèse, qui ont permis d'ouvrir de nouvelles perspectives et d'améliorer ce manuscrit.

Je souhaite exprimer toute ma gratitude aux enfants et à leurs familles qui ont participé à cette étude en m'ouvrant chaleureusement leur porte. Un merci particulier à Sandra Teixeira pour avoir si gentiment mobilisé son réseau au sein de la communauté portugaise.

Je remercie tous les logopédistes, enseignants et parents de mes patients qui m'ont aidée dans ma recherche de participants. Mes remerciements vont aussi à mes collègues du cabinet logopédique d'Écublens pour leur soutien. Je remercie particulièrement Sarah pour son incroyable efficacité dans le recrutement de participants et l'organisation des rencontres à son domicile. Une pensée particulière pour Vincent, qui s'est également investi dans cette démarche avec la générosité qui le caractérisait.

Je remercie Letizia Volpin pour son important travail de relecture et d'interjuge.

Merci à Daniela Diogo Marques pour l'enregistrement des tests en portugais, ainsi qu'à Patricia Ramos Oliveira pour leur cotation, ainsi qu'à toutes les deux pour leurs précieux éclairages sur la langue portugaise.

Merci à mes proches pour leur participation à la consultation préliminaire visant à extraire les informations importantes d'une de mes histoires : Sarah, Emeline, Virginie, Pauline, Marie, Julie, Marie-José, Yves, Olivier, Amandine, Dominique et Thibaud.

Je remercie toute l'équipe de PAM7, d'hier et d'aujourd'hui, pour l'accueil et les conseils prodigués. Un merci particulier à Letizia et à Salomé pour toutes nos discussions et réflexions autour de la thématique de l'évaluation... et bien au-delà ! Merci également à Amandine pour son soutien et sa disponibilité.

Je remercie ma famille et mes amis pour leur présence affectueuse, leur soutien indéfectible et les moments de ressourcement qu'ils m'ont offerts. Merci tout particulièrement à mes parents d'avoir toujours cru en moi et de m'avoir encouragée à chaque étape. Je vous dois beaucoup ! Merci à vous, ainsi qu'à mon frère Olivier et mes beaux-parents, Nathalie et Olivier, de m'avoir libéré du temps en vous occupant de Gauthier, à certaines période de ma rédaction.

Un immense merci, Thibaud, pour ta présence à mes côtés à chaque moment et pour tout ce que tu m'as apporté : ton amour, ton écoute, ta patience, tes conseils et tes encouragements au quotidien. Merci aussi pour ton aide technique indispensable — et pour m'avoir fait découvrir les joies de LaTeX ! — ainsi que pour avoir prêté ta voix à l'enregistrement de l'histoire. Ton soutien inconditionnel a été essentiel : sans toi, ce travail n'aurait pas vu le jour.

Et enfin, merci à mon petit Gauthier qui, chaque jour, m'émerveille et me permet de voir à l'œuvre les processus fascinants de l'acquisition du langage. Cela ne fait que renforcer ma passion pour ce domaine.

Table des matières

Table des figures	15
Liste des tableaux	17
Introduction	23
I. Cadre théorique	27
1. Développement langagier monolingue et bilingue	29
1.1. Vision interactionniste et discursive de l'acquisition du langage	30
1.1.1. Rôle de l'interaction dans le développement des capacités langagières	30
1.1.2. Appropriation des pratiques langagières chez l'enfant	34
1.2. Le discours narratif	37
1.2.1. Définitions et caractéristiques du discours narratif	37
1.2.2. Développement des habiletés narratives chez l'enfant	49
1.3. Le langage de l'enfant bilingue	59
1.3.1. Définitions du bilinguisme	59
1.3.2. Différentes typologies du bilinguisme	61
1.3.3. Acquisition du langage en contexte bilingue	65
1.3.4. Habiletés narratives et bilinguisme	76
2. Les troubles du développement du langage	85
2.1. Définitions et terminologies	85
2.2. Considérations étiologiques et facteurs de risque	90
2.2.1. Les facteurs biologiques	91
2.2.2. Les facteurs cognitifs	93
2.2.3. Les facteurs environnementaux	94
2.3. Caractéristiques langagières des TDL	96
	11

2.4. Habiletés narratives des enfants avec TDL	103
2.5. Enfants apprenant une seconde langue et enfants monolingues avec TDL	108
2.6. Bilinguisme et TDL	109
2.7. Habiletés narratives, TDL et bilinguisme	111
3. L'évaluation logopédique	115
3.1. Buts de l'évaluation logopédique	115
3.2. Démarche diagnostique des TDL	117
3.3. Évaluation des capacités langagières	122
3.3.1. Utilisation de tests langagiers	123
3.3.2. L'analyse des capacités langagières en situations d'observation .	127
3.3.3. Principes de l'évaluation dynamique	132
3.4. Évaluation du discours narratif	136
3.4.1. Analyse des narrations	136
3.4.2. Facteurs influençant les performances en discours narratif . . .	139
3.5. Évaluation des enfants bilingues : limitations et ressources actuelles . .	146
II. Problématique et méthodologie	155
4. Problématique et questions de recherche	157
4.1. Problématique	157
4.2. Questions de recherche et hypothèses	161
5. Méthodologie de recueil des données	165
5.1. Population	165
5.1.1. Critères d'inclusion	166
5.1.2. Évaluation préliminaire	169
5.1.3. Constitution des groupes	174
5.1.4. Description des échantillons	176
5.2. Procédure expérimentale	180
5.2.1. Conditions de production	180
5.2.2. Structure du protocole	182
5.2.3. Matériel	183
5.2.4. Détails des tâches narratives	188

6. Méthodologie d'analyse	197
6.1. Méthode de transcription et unité opérationnelle	197
6.2. Axes d'analyse et codage des données	198
6.2.1. Mesures linguistiques	199
6.2.2. Mesures discursives	203
6.3. Choix statistiques	237
 III. Résultats	 247
7. Résultats : mesures linguistiques	249
7.1. Mesures de complexité syntaxique	250
7.1.1. Longueur moyenne des énoncés	250
7.1.2. Densité des énoncés	252
7.2. Mesures de productivité	254
7.2.1. Participation verbale	254
7.2.2. Diversité lexicale	258
7.3. Mesure de précision morphologique	261
7.3.1. Choix du verbe "être" ou "avoir"	261
 8. Résultats : mesures discursives	 267
8.1. Type d'énoncés	268
8.2. Planification	272
8.2.1. Qualité du contenu des narrations	272
8.2.2. Organisation en séquences narratives	290
8.3. Connexion	318
8.3.1. Densité des organisateurs	318
8.3.2. Types d'organiseurs	323
8.4. Cohésion anaphorique	352
8.4.1. Types de référents	352
8.4.2. Position des référents dans la chaîne référentielle	356
8.4.3. Formes linguistiques utilisées	359
8.4.4. Pertinence des formes linguistiques utilisées	369
8.5. Cohésion verbale	395
8.6. Étayage	407
8.6.1. Étayage global	407
8.6.2. Étayage effectif	412

IV. Discussion	435
9. Discussion	437
9.1. Synthèse des résultats	437
9.2. Habiletés narratives des enfants	439
9.2.1. Habiletés narratives des enfants avec développement langagier typique	440
9.2.2. Habiletés narratives des enfants avec TDL	443
9.2.3. Habiletés narratives des enfants bilingues	453
9.2.4. Habiletés narratives des enfants du groupe F	457
9.3. Contributions du dispositif à l'évaluation logopédique	460
9.3.1. Positionnement du dispositif au regard des buts de l'évaluation	461
9.3.2. Évaluation des enfants bilingues	468
9.3.3. Considérations sur l'évaluation de la narration	470
9.4. Récapitulatif des implications théoriques et cliniques de notre thèse .	477
Conclusion	479
Bibliographie	481
Annexes	543
Annexe A. Structure narrative des histoires	545
Annexe B. Script de l'histoire " <i>A Boy, a Dog, a Frog and a Friend</i> "	547
Annexe C. Guide d'étayage de l'histoire " <i>One Frog Too Many</i> "	548
Annexe D. Conventions de transcription	550
Annexe E. Modèles de régressions logistiques ou linéaires	552

Table des figures

1.	Exemples de caractéristiques du langage adressé à l'enfant prédisant le développement du langage de l'enfant entre la naissance et l'âge de 5 ans. Tiré de Rowe et Snow (2020, p.7).	33
2.	Diagramme illustrant les relations entre les facteurs explicatifs de différences individuelles dans le développement bilingue. L'enfant est représenté au centre. Les pointillés indiquent que les frontières entre les facteurs proximaux et distaux ne sont pas absolues, avec des interactions possibles entre ceux-ci. Tiré de Paradis (2023, p.796).	73
3.	Diagramme de Venn illustrant les relations entre les différentes terminologies des troubles langagiers. Tiré de Breault et al. (2019, p.74), lui-même traduit et adapté de Bishop et al. (2017, p.1076).	89
4.	Niveaux d'explication des TDL, adapté de Paul et al. (2018) et Morton (2004).	91
5.	Organigramme illustrant la démarche diagnostique du TDL. Tiré de Breault et al. (2019, p.68), lui-même traduit et adapté de Bishop et al. (2017, p.1075).	118
6.	Schéma de la procédure expérimentale	182
7.	Articulation des différentes mesures de planification des narrations.	206
8.	Articulation des différentes mesures de cohésion anaphorique	220
9.	Schéma de la procédure expérimentale	250
10.	Arbre d'inférence conditionnelle pour la longueur moyenne des énoncés	251
11.	Arbre d'inférence conditionnelle pour la densité des énoncés	254
12.	Arbre d'inférence conditionnelle pour la participation verbale	256
13.	Arbre d'inférence conditionnelle pour la diversité lexicale	260
14.	Arbre d'inférence conditionnelle pour le choix des verbes "être" et "avoir"	264

15. Schéma de la procédure expérimentale	267
16. Articulation des différentes mesures de planification des narrations . .	273
17. Taux d'énoncés dont le contenu est secondaire en fonction du statut clinique	275
18. Articulation des différentes mesures de planification des narrations . .	278
19. Taux d'IC complètes en fonction de l'âge des enfants, du statut clinique et du type de tâche	281
20. Arbre d'inférence conditionnelle pour la complétude des IC	281
21. Articulation des différentes mesures de planification des narrations . .	291
22. Taux de phases présentes en fonction de l'âge des enfants et du type de tâche	293
23. Arbre d'inférence conditionnelle pour la présence des phases narratives	294
24. Articulation des différentes mesures de planification des narrations . .	296
25. Taux de phases exhaustives en fonction de l'âge, du statut clinique et du statut linguistique	299
26. Arbre d'inférence conditionnelle pour l'exhaustivité des phases	299
27. Articulation des différentes mesures de planification des narrations . .	302
28. Arbre d'inférence conditionnelle pour la densité des organisateurs . .	319
29. Articulation des différentes mesures de cohésion anaphorique	352
30. Articulation des différentes mesures de cohésion anaphorique	357
31. Articulation des différentes mesures de cohésion anaphorique	359
32. Articulation des différentes mesures de cohésion anaphorique	370
33. Taux de formes non attendues en fonction de l'âge des enfants et du statut clinique pour chaque position dans la chaîne référentielle	377
34. Arbre d'inférence conditionnelle pour le caractère non attendu des formes utilisées	378
35. Articulation des différentes mesures de cohésion anaphorique	379
36. Taux de formes ambiguës en fonction de l'âge des enfants et du statut clinique	383
37. Arbre d'inférence conditionnelle pour le jugement d'ambiguïté référen- tielle	384
38. Schéma de la procédure expérimentale	407
39. Arbre d'inférence conditionnelle pour la complétude des IC pré- et post- étayage	409
40. Arbre d'inférence conditionnelle pour la complétude des IC post-étayage	419

Liste des tableaux

1.	Effectifs des enfants selon le statut linguistique, le groupe clinique et les critères d'inclusion	176
2.	Caractéristiques descriptives des groupes	177
3.	Caractéristiques des enfants bilingues selon le statut clinique	179
4.	Extrait du guide d'étayage - Questions correspondant à la séquence 2 de l'histoire <i>One frog too many</i>	191
5.	Taux d'accord et coefficients kappa de Cohen pour les différents axes d'analyse discursifs	238
6.	Variables incluses dans les régressions logistiques et linéaires	244
7.	Moyennes, écarts-types, minima et maxima pour la LME en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche	250
8.	Moyennes, écarts-types, minima et maxima pour la densité des énoncés en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche	252
9.	Moyennes, écarts-types, minima et maxima des taux de participation verbale des enfants en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche	255
10.	Moyennes, écarts-types, minima et maxima de VOCD / diversité lexicale en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche	258
11.	Taux d'erreurs dans le choix des verbes "être" et "avoir" selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche	261
12.	Distribution en pourcentages des types d'énoncés selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche	268
13.	Résumé des effets des modèles de régression logistique sur les types d'énoncés	271
14.	Taux d'énoncés à contenu central selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche	273

15. Taux d'IC complètes selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche	279
16. Taux de phases présentes selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche	292
17. Taux de phases présentes exhaustives selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche	297
18. Distribution des types d'énoncés présents au sein des phases non exhaustives selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche	303
19. Résumé des effets des modèles de régression logistique sur les types d'énoncés présents au sein des phases non exhaustives	314
20. Moyennes, écarts-types, minima et maxima pour la densité des organisateurs textuels en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche	318
21. Distribution des organisateurs introductifs selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche	324
22. Organismes introductifs : origine temporelle	326
23. Organismes introductifs : origine de la tâche	327
24. Distribution des différents types d'organismes selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche	328
25. Résumé des effets des modèles de régression logistique sur les types d'organismes	336
26. Organismes temporels	337
27. Organismes logiques	341
28. Organismes modulateurs de rythme	344
29. Organismes pluri-fonctionnels	347
30. Distribution des types de référents selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche	353
31. Distribution des statuts des référents selon leur position dans la chaîne référentielle	357
32. Distribution des positions des référents dans la chaîne selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche	358
33. Distribution des formes linguistiques utilisées selon le statut des référents	360
34. Distribution des formes linguistiques utilisées en introduction	362
35. Distribution des SN utilisés en introduction	363
36. Distribution des formes linguistiques utilisées en reprise	364

37. Distribution des SN utilisés en reprise	365
38. Distribution des formes linguistiques utilisées en réactivation	367
39. Distribution des SN utilisés en réactivation	368
40. Taux de formes non attendues pour chaque position dans la chaîne en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche	371
41. Taux des formes ambiguës en fonction du statut des référents, de la position dans la chaîne référentielle et de la forme linguistique	380
42. Taux de formes ambiguës en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche	382
43. Temps des verbes	395
44. Taux des sous-systèmes temporels selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche	397
45. Taux d'IC complètes pré- et post-étayage	408
46. Moyennes, écarts-types, minima et maxima des delta du nombre d'IC complètes en fonction du statut clinique et du statut linguistique	410
47. Taux des types de questions posées pour chaque IC durant l'étayage, selon le statut clinique et le statut linguistique	413
48. Taux d'IC complètes dans la narration post-étayage en fonction du type d'étayage reçu, du statut clinique et du statut linguistique	415
49. Synthèse des effets du statut clinique, du statut linguistique, de l'âge et du type de tâche et de l'étayage	438
50. Impact fonctionnel : effets des difficultés discursives sur la cohérence globale de la narration	463
51. Séquences narratives de l'histoire et informations centrales " <i>A Boy, a Dog, a Frog and a Friend</i> "	545
52. Séquences narratives de l'histoire et informations centrales " <i>One Frog Too Many</i> "	546
53. Guide d'étayage de l'histoire " <i>One Frog Too Many</i> " : séquences 1 et 2	548
54. Guide d'étayage de l'histoire " <i>One Frog Too Many</i> " : séquences 3 et 4	549
55. Modèle de régression linéaire pour la LME	552
56. Modèle de régression linéaire pour la densité des énoncés	552
57. Modèle de régression linéaire pour participation verbale	553
58. Modèle de régression linéaire pour la diversité lexicale avec VOCD	553
59. Modèle de régression logistique pour le choix des verbes "être" et "avoir"	554

60. Modèle de régression logistique pour type d'énoncés : HIST vs. les autres	555
61. Modèle de régression logistique pour type d'énoncés : IND vs. les autres	556
62. Modèle de régression logistique pour type d'énoncés : COM vs. les autres	556
63. Modèle de régression logistique pour type d'énoncés : AUT vs. les autres	557
64. Modèle de régression logistique pour la centralité du contenu des énoncés	558
65. Modèle de régression logistique pour la complétude des IC	558
66. Modèle de régression logistique pour la présence des phases narratives	559
67. Modèle de régression logistique pour l'exhaustivité des phases	559
68. Modèle de régression logistique pour le détail de la non-exhaustivité : COMP vs. les autres	560
69. Modèle de régression logistique pour le détail de la non-exhaustivité : INS vs. les autres	560
70. Modèle de régression logistique pour le détail de la non-exhaustivité : IMP vs. les autres	561
71. Modèle de régression logistique pour le détail de la non-exhaustivité : ERR vs. les autres	561
72. Modèle de régression linéaire pour la densité des organisateurs textuels	562
73. Modèle de régression logistique pour le type d'organiseurs : TEM vs. les autres	563
74. Modèle de régression logistique pour le type d'organiseurs : AC vs. les autres	563
75. Modèle de régression logistique pour le type d'organiseurs : LOG vs. les autres	564
76. Modèle de régression logistique pour le type d'organiseurs : MR vs. les autres	564
77. Modèle de régression logistique pour le type d'organiseurs : PF vs. les autres	565
78. Modèle de régression logistique pour les organisateurs introductifs . .	565
79. Modèle de régression logistique pour le caractère attendu des formes linguistiques utilisées : formes attendues vs. non attendues	566
80. Modèle de régression logistique pour le jugement d'ambiguïté référen- tielle : formes ambiguës vs. non ambiguës	567
81. Modèle de régression logistique pour les sous-systèmes temporels : sous-systèmes temporels au présent vs. les autres	568

82. Modèle de régression logistique pour les sous-systèmes temporels : sous-systèmes temporels au passé vs. les autres	569
83. Modèle de régression logistique pour les sous-systèmes temporels : sous-systèmes temporels mixtes vs. les autres	569
84. Modèle de régression logistique pour la complétude des IC dans les narrations pré et post-étayage	570
85. Modèle de régression logistique pour le delta du nombre d'IC complètes	570
86. Modèle de régression logistique pour la forme des questions durant l'étayage : forme initiale	571
87. Modèle de régression logistique pour la forme des questions durant l'étayage : forme finale	571
88. Modèle de régression logistique pour la complétude des IC dans la nar- ration post-étayage	572
89. Modèle de régression logistique pour la complétude des IC dans la nar- ration post-étayage restreint aux IC ayant bénéficié d'un étayage direct	573

Introduction

La mission des logopédistes¹ auprès des enfants englobe plusieurs dimensions : prévenir, évaluer, diagnostiquer et traiter les difficultés de langage et de communication. Parmi celles-ci, les troubles du développement du langage (TDL), qui se traduisent par des difficultés langagières durables ayant des répercussions dans la vie quotidienne de l'enfant (Bishop et al., 2016, 2017), représentent une problématique majeure. L'évaluation des compétences langagières est une étape cruciale pour permettre de comprendre les forces et les difficultés de l'enfant, d'identifier la présence d'un TDL, et également de guider la mise en place d'interventions adaptées à ses besoins spécifiques. Dans le cadre de cette thèse, l'évaluation du langage est envisagée à travers une approche discursive et interactionniste (Bronckart, 1997 ; Vygotski, 1934/1985), qui considère la manière dont l'enfant utilise le langage au sein de situations d'interaction. Celles-ci sont appréhendées dans leur globalité, en considérant les caractéristiques contextuelles susceptibles d'influencer l'activité langagière.

Parmi les activités langagières, celles de l'ordre du raconter occupent une place privilégiée. Produire des récits est une pratique universelle, présente dans toutes les cultures, et particulièrement fréquente chez les enfants. Par ailleurs, nous savons que les habiletés narratives sont essentielles au développement du langage, à la participation sociale et à la réussite scolaire de l'enfant (Boudreau, 2008 ; Griffin et al., 2004 ; Spencer & Petersen, 2020). Elles constituent toutefois un domaine souvent fragilisé chez les enfants présentant un TDL (de Weck & Rosat, 2003 ; Winters et al., 2022). Leur évaluation est fondamentale pour contribuer à l'identification de ce trouble, mieux comprendre les impacts fonctionnels des difficultés langagières sur la vie de l'enfant et orienter les interventions. Malgré leur importance, les habiletés narratives restent peu évaluées en clinique. Plusieurs limites et lacunes ont été relevées : le discours narratif est encore trop souvent envisagé comme un simple contexte d'observation plutôt que comme un objet d'étude à part entière, et les cliniciens soulignent notamment un

1. Dans le cadre de ce travail, nous emploierons le terme "logopédiste", utilisé en Suisse romande, qui renvoie de manière équivalente à "orthophoniste" ou "logopède".

manque d'outils adaptés ainsi qu'une expertise insuffisante dans ce domaine (de Weck & Marro, 2010 ; Pavelko et al., 2016 ; Winters et al., 2022).

Le défi de l'évaluation logopédique se complexifie encore davantage dans le cas du bilinguisme, notamment en ce qui concerne l'identification des TDL chez les enfants bilingues (Armon-Lotem, 2012). Leurs trajectoires langagières se distinguent de celles des enfants monolingues, rendant l'évaluation particulièrement complexe. Faute d'outils adaptés à cette population, il est souvent difficile de différencier les spécificités liées au manque d'exposition à la langue de celles relevant d'un véritable trouble du langage. En pratique clinique, cela peut entraîner des erreurs de diagnostic, avec des sur-identifications ou des sous-identifications de troubles du langage (Grimm & Schulz, 2014). Cette problématique est particulièrement actuelle car l'évolution des sociétés et l'augmentation des flux migratoires favorisent une multiculturalité croissante des populations à l'échelle mondiale. En Suisse, 38% des enfants de moins de 15 ans sont en contact avec deux langues (Office Fédéral de la Statistique, 2025), et la proportion d'enfants bilingues suivis en logopédie représente, par conséquent, environ un tiers de la patientèle dans certains cantons romands (Volpin et al., 2020). Pour répondre à cette problématique, l'étude du bilinguisme, et plus particulièrement celle de l'identification d'un TDL chez les enfants bilingues, suscite un intérêt grandissant dans la recherche. Il en ressort que l'évaluation des habiletés narratives, notamment dans le cadre d'une démarche d'évaluation dynamique, apparaît comme une piste prometteuse pour contribuer à l'identification de ce trouble au sein de cette population (Cleave et al., 2010 ; Hadjadj et al., 2024 ; Rezzonico et al., 2015, *inter alia*). Dès lors, le recours à l'évaluation du discours, au-delà de son intérêt pour documenter ces habiletés centrales dans le développement de l'enfant, semble constituer une réponse pertinente aux défis soulevés par l'évaluation des enfants bilingues.

Les différents constats que nous venons d'évoquer font écho à mon expérience de logopédiste clinicienne. Dans ma pratique quotidienne, je suis confrontée à ces difficultés pour évaluer les compétences discursives des enfants, faute de ressources adaptées, alors même que les répercussions de leurs difficultés discursives s'observent directement sur leurs apprentissages, leurs relations sociales et/ou leur estime de soi. De plus, une part importante de ma patientèle étant bilingue, je me heurte aux obstacles liés à la mise en place d'une démarche fiable d'identification d'un TDL auprès de cette population, ce qui engendre un sentiment d'incertitude quant à la validité des évaluations effectuées.

Ces éléments, combinant observations cliniques et lacunes de la littérature, m'ont conduite à développer la présente thèse. L'objectif de ce travail est d'améliorer l'évaluation logopédique du discours narratif chez les enfants monolingues et bilingues d'âge scolaire, en menant une analyse approfondie de leurs habiletés narratives. L'étude se concentre sur la combinaison linguistique français–portugais. Le choix du portugais se justifie par sa place croissante dans le paysage linguistique, notamment en Suisse romande, où la proportion de locuteurs lusophones a régulièrement augmenté au cours des dernières années (Fibbi et al., 2010 ; Office Fédéral de la Statistique, 2022). Parmi les enfants de moins de 15 ans évoluant dans un contexte bilingue, 4.9% sont en contact avec le portugais, ce qui en fait l'une des langues étrangères les plus présentes en Suisse (Office Fédéral de la Statistique, 2021).

Ce travail comprend quatre parties.

En définissant le cadre théorique, la première partie posera les fondements conceptuels et scientifiques de notre recherche. Dans un premier chapitre, nous présenterons les principaux jalons du développement langagier, tant en contexte monolingue que bilingue, en mettant l'accent sur le discours narratif, qui constitue un élément central de notre travail (chapitre 1). Le deuxième chapitre sera consacré aux troubles du développement du langage (TDL). Nous en préciserons les terminologies, les facteurs étiologiques et les caractéristiques principales, en considérant également leurs particularités dans un contexte bilingue (chapitre 2). Un troisième chapitre portera sur l'évaluation logopédique dans le cadre des difficultés langagières orales chez l'enfant. Nous y aborderons ses objectifs, ses méthodes et ses enjeux spécifiques, en distinguant les contextes linguistiques (chapitre 3).

La seconde partie sera consacrée à l'exposé de notre démarche de recherche. Dans le chapitre 4, nous présenterons la problématique générale ainsi que les questions de recherche qui orientent notre étude. Le chapitre 5 sera dédié à la méthodologie de recueil des données. Nous y décrirons la population étudiée ainsi que la procédure expérimentale mise en œuvre. Enfin, le chapitre 6 portera sur la méthodologie d'analyse des données, en détaillant les principaux axes retenus ainsi que les options statistiques choisies.

Dans la troisième partie, nous présenterons les résultats de notre étude. Cette partie comporte deux chapitres : le premier détaillera les résultats relatifs aux mesures linguistiques (chapitre 7), tandis que le second sera dédié aux résultats concernant les mesures discursives (chapitre 8).

La quatrième partie sera consacrée à la discussion de notre travail. Dans le chapitre 9,

nous proposerons une mise en perspective critique de nos résultats dans le but de répondre à nos questions de recherche, ainsi qu’une réflexion sur les implications théoriques et cliniques de notre étude.

Enfin, nous terminerons ce travail par une conclusion générale (section [9.4](#)).

Première partie

Cadre théorique

1. Développement langagier monolingue et bilingue

Comprendre la nature des compétences langagières et des mécanismes mis en œuvre dans le processus d'acquisition du langage chez l'enfant représente un objet d'étude qui passionne les chercheurs depuis plus d'un siècle. Au carrefour de différentes disciplines telles que la linguistique, la psychologie, la sociologie, la neuropsychologie ou encore, plus récemment, les neurosciences, le domaine de l'acquisition du langage a bénéficié de nombreuses contributions théoriques qui ont favorisé l'émergence de multiples conceptions et modèles explicatifs, souvent sources de débats, durant les dernières décennies. Différentes théories sur l'acquisition du langage chez l'enfant coexistent encore aujourd'hui, bien que les perspectives actuelles soient plus nuancées (pour une revue complète, voir Salazar Orvig, [2019](#)). Les divergences relatives au rôle et au poids respectifs des facteurs internes (biologiques ou cognitifs) et externes (environnementaux) constituent le cœur des débats entre les partisans de chacune de ces approches. Ayant choisi d'ancrer notre travail de thèse selon les théories interactionnistes de l'acquisition du langage, nous aborderons les traits généraux du développement langagier de l'enfant sous l'angle de cette perspective dans la première section de ce chapitre (section [1.1](#)). Nous axerons ensuite notre exposé sur le discours narratif - domaine langagier qui sera exploré dans notre étude - en définissant ses différentes composantes et détaillant le développement des compétences narratives chez l'enfant (section [1.2](#)). Enfin, la troisième section de ce chapitre (section [1.3](#)) sera consacrée au processus complexe et hétérogène que représente le développement du langage en situation de bilinguisme.

1.1. Vision interactionniste et discursive de l'acquisition du langage

Nous débuterons cette section introductive en abordant le rôle fondamental de l'interaction au sein du processus d'acquisition du langage (section 1.1.1). Notre travail étant centré sur la dimension discursive des théories interactionnistes, nous nous intéresserons par la suite à cette vision théorique considérant l'acquisition du langage comme l'appropriation des différents genres de discours (section 1.1.2).

1.1.1. Rôle de l'interaction dans le développement des capacités langagières

Les théories interactionnistes de l'acquisition du langage sont fondées sur les travaux pionniers de Vygotski (1934/1985), repris et développés par Bruner (1983). Ces théories postulent que les acquisitions langagières de l'enfant s'effectuent principalement grâce aux interactions sociales avec des interlocuteurs plus compétents. Ainsi, les facteurs externes liés à l'environnement, notamment la qualité et la quantité des interactions entre l'enfant et son entourage, occupent une place centrale dans ces approches. Précisons toutefois que celles-ci reconnaissent également l'influence conjointe de facteurs internes, comme les compétences cognitives propres à l'enfant, dans le développement langagier (de Weck, 2005b ; Vygotski, 1934/1985). Selon Vygotski (1934/1985), au cours de son développement chez l'enfant, le langage revêt tout d'abord une dimension sociale. Il est utilisé dans un but de communication, comme moyen d'échange et d'action sur autrui. Puis, via un processus de transformation, il est progressivement internalisé par l'enfant pour devenir un langage intérieur, instrument de la pensée. Au cours de ce processus, l'activité collaborative entre l'adulte et l'enfant, et non une adaptation unilatérale de la part de l'adulte, permet à l'enfant de s'approprier les aspects langagiers. Cette dynamique interactive s'effectue dans le cadre d'une Zone Proximale de Développement (ZPD), correspondant à un concept fondateur de la théorie de Vygotski (1934/1985). La ZPD fait référence à la différence entre le niveau de développement atteint par l'enfant de manière autonome et celui atteint lorsqu'il bénéficie du support de l'adulte ou d'un pair plus expert. Une stimulation langagière effectuée au sein de la ZPD de l'enfant favoriserait au maximum ses apprentissages. S'inspirant de ces travaux, Bruner (1983) a insisté sur l'importance des contextes interactionnels lors de l'acquisition langagière. Il a théorisé le concept

de "formats d'interaction" ou "routines interactives" qui renvoie à la structure de l'échange entre l'enfant et l'adulte. Il s'agit de contextes interactionnels ritualisés, fondés sur des scénarios partagés, favorables pour acquérir de nouvelles compétences langagières, comme par exemple des activités de la vie quotidienne (repas, toilette, etc.) ou des jeux interactifs (Laval, 2019). À l'intérieur de ces formats, l'adulte intervient pour guider l'enfant par le biais de processus d'étaiyage, définis par Bruner (1983) comme *"un système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, [...] à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul."* (Bruner & Hickmann, 1983, p.288). Le concept d'étaiyage est ainsi fortement lié à celui de la ZPD. Wood et al. (1976, p.98) ont identifié six fonctions générales des conduites d'étaiyage de l'adulte :

- *L'enrôlement* : l'adulte suscite l'intérêt et la participation de l'enfant à la tâche en cours.

- *La réduction des degrés de liberté* : l'adulte simplifie la tâche de l'enfant en facilitant le processus de résolution (décomposition en sous-tâches, guidage de l'adulte, etc.). Cela permet d'éviter une surcharge cognitive pour l'enfant.

- *Le maintien de l'orientation* : l'enfant est invité à poursuivre l'activité et conserver son attention sur l'objectif à atteindre.

- *La signalisation des caractéristiques déterminantes de l'activité* : en mettant l'accent sur les aspects pertinents pour l'exécution de la tâche, l'adulte aide l'enfant à prendre conscience des écarts entre la réalisation effective et celle attendue.

- *Le contrôle de la frustration* : un climat de confiance est instauré afin d'éviter que l'enfant ne développe un sentiment d'ennui, de découragement ou d'échec.

- *La démonstration* : l'adulte peut modéliser la tâche ou certaines étapes afin de montrer à l'enfant comment la réaliser.

Ces différents aspects du rôle de l'adulte démontrent que l'étaiyage peut revêtir différentes formes sans se limiter à l'action de faire accomplir une tâche à l'enfant, et mettent en valeur la dimension métacognitive du processus qui permet d'amener l'enfant à comprendre les attentes liées à l'activité (de Weck & Salazar Orvig, 2019).

Précisons que le rôle d'étaiyage peut être assuré par tout interlocuteur plus compétent, que ce soit dans un cadre éducatif, clinique, scolaire ou encore expérimental, dès

lors que le soutien proposé est ajusté à la ZPD de l'enfant. Dans le contexte d'acquisition langagière, les parents occupent principalement ce rôle d'expert. Ils proposent un étayage à l'enfant lui permettant d'enrichir ses représentations langagières. L'efficacité de l'étayage est associée à la capacité des parents à se situer à l'intérieur de la ZPD de l'enfant et à lui proposer un soutien adapté à son niveau de développement (Sylvestre et al., 2017).

Ces concepts mettent ainsi en lumière l'importance des interactions parents-enfants, représentant à la fois la genèse du développement langagier et son lieu de réalisation, ainsi que leurs caractéristiques fondamentales, notamment le choix des contextes dans lesquels elles se déroulent et l'adaptation aux compétences de l'enfant. Cela renvoie à la qualité et à la quantité de langage adressé à l'enfant, dont les liens avec le développement de ses compétences langagières ont été bien établis dans la littérature. La fréquence et la richesse de la stimulation langagière adressée à l'enfant sont positivement associées à son niveau de développement langagier (Smith et al., 2000). Particulièrement, l'étayage verbal proposé par le parent, en l'occurrence la mère dans ces études, prédit le développement de ses compétences verbales, non verbales, cognitives et de langage écrit (Dieterich et al., 2006 ; Smith et al., 2000). Les comportements de réceptivité (capacité à détecter les signaux communicatifs de l'enfant) et de réactivité (capacité à y répondre rapidement et de manière adaptée) des parents au sein des interactions verbales sont fondamentaux dans le cadre de l'acquisition du langage de l'enfant (Sylvestre & Desmarais, 2015). À ce sujet, Tamis-LeMonda et al. (2001) ont mis en évidence une association entre les mesures de réceptivité maternelle, comme par exemple l'expansion verbale suivant les intérêts de l'enfant, et l'âge auquel l'enfant atteint les principales étapes développementales du langage. En se référant à plusieurs revues de littérature, Rowe et Snow (2020) ont détaillé trois aspects essentiels du langage adressé aux enfants favorisant leur apprentissage langagier entre la naissance et l'âge de 5 ans. Celui-ci doit 1) soutenir l'interaction par le biais de stratégies favorisant l'engagement de l'enfant telles que la sensibilité à ses intérêts et l'adéquation des réponses, 2) être adapté linguistiquement, en termes de complexité et de redondance, aux capacités de l'enfant et 3) offrir un contenu conceptuel stimulant en fonction de l'âge et du niveau de l'enfant. La Figure 1, tirée de Rowe et Snow (2020), illustre ces trois dimensions du langage adressé à l'enfant en présentant différentes caractéristiques pertinentes pour chacune d'entre elles.

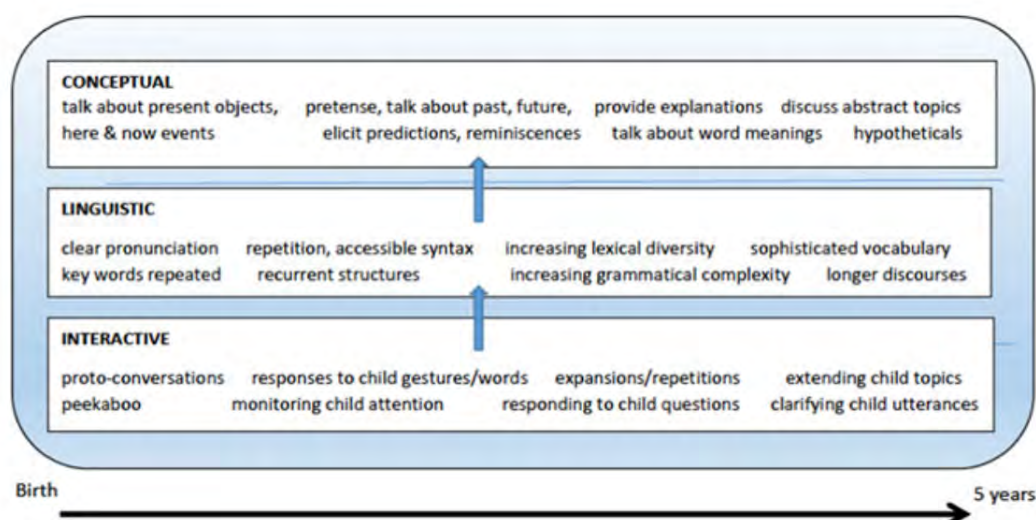


FIGURE 1. – Exemples de caractéristiques du langage adressé à l'enfant prédisant le développement du langage de l'enfant entre la naissance et l'âge de 5 ans. Tiré de Rowe et Snow (2020, p.7).

Plusieurs facteurs environnementaux ont démontré un effet sur la qualité et la quantité du langage adressé à l'enfant, et par extension, sur son développement langagier (Hart & Risley, 1995 ; Hoff, 2006, *inter alia*). Parmi eux, l'effet du statut socio-économique de la famille a été largement étudié (De Cat, 2021 ; Hart & Risley, 1995 ; Hoff et al., 2002 ; Huttenlocher et al., 2010 ; Rowe, 2012, 2018, *inter alia*). Il ressort globalement de ces recherches que les parents à faible niveau socio-économique parlent moins à leur enfant et utilisent un langage moins diversifié et plus directif lorsqu'ils s'adressent à lui, comparativement aux parents présentant un statut socio-économique plus élevé. Les pratiques langagières en lien avec la littératie, comme la lecture partagée d'histoires, sont également moins fréquentes dans ces familles (Anderson et al., 2019). Ces différences ont une influence sur le langage des enfants, qui présentent un vocabulaire moins étendu et moins varié lorsqu'ils évoluent dans des familles à faible statut socio-économique. À noter que dans les études, le statut socio-économique des familles est souvent évalué via le niveau d'éducation maternel (De Cat, 2021 ; Ensminger & Fothergill, 2003).

Les types d'activités au cours desquelles se déroulent l'interaction ont également un impact sur les caractéristiques du langage adressé à l'enfant. Par exemple, différentes études ont montré une mobilisation plus importante de stratégies d'étiquetage pendant des activités de lecture partagée que durant des moments de jeu symbolique (Choi, 2000 ; Hoff, 2003a). Dans ce contexte de lecture d'histoires, Hoff (2006) souligne

également que les mères produisent une quantité de langage plus importante, une plus grande complexité langagière, un vocabulaire plus diversifié, davantage de questions et d'éléments de métalangage, ainsi qu'une fréquence réduite de langage directif. À ce sujet, dans leur étude répertoriant les types d'activités ayant le plus d'impact sur les différents apprentissages de l'enfant, Siraj-Blatchford (2010) ont mis en exergue l'importance de l'exposition à la lecture d'histoires et la fréquentation des espaces de lecture.

Des différences relatives au langage adressé à l'enfant s'observent également en contexte de multilinguisme. Nous reviendrons en détail sur cet aspect dans la section 1.3. D'autres facteurs influençant les caractéristiques du langage adressé à l'enfant sont cités dans la revue de littérature proposée par Hoff (2006) comme par exemple la place dans la fratrie, la culture de la famille ou le mode de garde de l'enfant. Bien entendu, l'impact de ces différentes variables environnementales sur le rythme de développement langagier est modulé par d'autres facteurs inhérents à l'enfant, parmi lesquels nous pouvons citer ses compétences cognitives, son poids de naissance, son sexe (les garçons présentant un développement langagier plus lent durant les premières années) ou encore son tempérament (McNally & Quigley, 2014 ; Salley & Dixon, 2007 ; Zubrick et al., 2007).

1.1.2. Appropriation des pratiques langagières chez l'enfant

Dans la continuité des approches interactionnistes, **l'interactionnisme socio-discursif** (Bronckart, 1997) postule que l'acquisition du langage chez l'enfant consiste en l'appropriation de *pratiques langagières*, correspondant à "*des activités langagières ancrées dans des situations d'interactions socialement déterminées*" (de Weck, 2003, p.26), et pas seulement de formes linguistiques. Ainsi, ce courant soutient l'idée que l'enfant n'apprend pas le langage en tant que compétence linguistique décontextualisée mais sous forme de conduite langagière, adaptée à la situation sociale, et utilisée dans le but d'influencer le comportement d'autrui (de Weck, 2005b ; Espéret, 1990) L'accent est donc mis à la fois sur le contexte d'interaction et sur un objet d'acquisition dont l'unité est supérieure à la phrase. Les pratiques langagières sont réalisées sous forme de discours, considéré comme "*un ensemble d'énoncés organisés dans le but de former un tout cohérent*" (de Weck & Rosat, 2003, p.46), et différents genres de discours peuvent être distingués (narration, récit d'expérience personnelle, explication, argumentation, etc.) en fonction des caractéristiques de la situation, notamment du rapport au référent et du lien avec la situation matérielle.

Chacun d'entre eux présente ses propres spécificités et nous détaillerons celles du discours narratif dans la section section 1.2.1. Ainsi, l'enfant apprend progressivement à passer du "ici et maintenant" à un "ailleurs et à un autre moment". Selon Dolz et al. (1993, p.30), l'enfant a besoin de développer trois types de capacités interdépendantes pour s'approprier les différents genres de discours :

- *Les capacités d'action*, qui correspondent aux compétences pragmatiques et vont permettre de gérer la conversation, adapter le discours aux contextes d'interaction et agir sur l'interlocuteur.

- *Les capacités discursives* qui permettent de déterminer le genre de discours approprié au regard de la situation.

- *Les capacités linguistico-discursives* grâce auxquelles la production du discours est rendue possible. Elles concernent différents aspects de l'élaboration discursive, comme la planification (organisation en différentes parties) et la textualisation (mise en mots et énoncés).

Dans la section 1.2.2, nous détaillerons spécifiquement le développement des capacités nécessaires à l'acquisition du discours narratif.

Via cette perspective discursive de l'acquisition du langage, nous constatons que les activités langagières dans lesquelles est engagé l'enfant vont déterminer les aspects linguistiques, pragmatiques et discursifs de ses productions langagières (Salazar Orvig, 2019). L'acquisition des compétences structurales du langage (phonologie, lexique, morphosyntaxe) se trouve ainsi motivée par des nécessités discursives (de Weck, 2005b).

Les différents genres de discours peuvent être gérés de manière plus ou moins autonome (de Weck, 2005b). On distingue ceux produits de façon monogérée, c'est-à-dire de manière totalement autonome par un locuteur, et ceux produits de façon polygérée, c'est-à-dire en co-gestion par au moins deux locuteurs participant de manière variable. Dans un contexte développemental, les compétences discursives s'acquièrent tout d'abord dans l'interaction de manière polygérée avec un interlocuteur plus expert que l'enfant. Ainsi, par le biais d'un dialogue étayant, l'adulte aide ce dernier à acquérir de plus en plus d'autonomie dans la production du discours jusqu'à ce qu'il soit capable de réaliser cette tâche en monogestion, lorsque celle-ci aura été intériorisée. En lien avec le concept de ZPD, il existe donc un espace d'apprentissage que l'adulte peut

exploiter afin de permettre à l'enfant de réaliser une tâche discursive plus complexe que celle qu'il est capable d'effectuer seul. Pour cela, l'adulte doit ajuster son dialogue aux capacités langagières de l'enfant et à la situation de communication (de Weck, 2000). L'étude des stratégies d'étayage lors de productions discursives a permis à de Weck (1998, p.19) d'identifier leurs quatre fonctions principales dans ce contexte :

- *Fonction de recadrage du genre de dialogue attendu* : par le biais de reformulations et répétitions de la consigne, l'adulte encourage l'enfant à endosser le rôle discursif relatif au genre de discours choisi et poursuivre l'élaboration discursive.

- *Fonction de contribution à la planification discursive* : l'adulte simplifie le rôle discursif de l'enfant en l'aidant à préciser et expliciter l'organisation du discours.

- *Fonction d'amélioration de la textualisation* : en intervenant sur les aspects énonciatifs, phonologiques, lexicaux ou morphosyntaxiques de la production de l'enfant, l'adulte aide ce dernier à comprendre le fonctionnement discursif de certaines unités linguistiques ou favorise l'intercompréhension entre les interlocuteurs.

- *Fonction de régulation de l'interaction verbale* : l'adulte permet la poursuite de l'élaboration du discours en s'adaptant à ce que propose l'enfant.

Différentes stratégies peuvent être utilisées (répétitions, reformulations, questions, etc.) en fonction du but recherché et du domaine ciblé. À ce propos, de Weck et Salazar Orvig (2019, p.3) distinguent deux grands types d'étayage selon le domaine :

- *L'étayage linguistique* concerne les stratégies utilisées en réaction aux productions linguistiques de l'enfant, dans l'optique d'en améliorer la forme (phonologique, lexicale, morphosyntaxique, etc.). Il s'agit principalement d'utiliser des reformulations, des demandes de clarification, des demandes de dénomination, des propositions de dénomination, des ébauches et des définitions.

- *L'étayage de la tâche* soutient l'enfant dans l'accomplissement de l'activité et l'utilisation du langage durant cette activité. L'adulte vise la régulation de l'activité (de manière verbale ou non verbale), réagit au contenu des productions de l'enfant en apportant un feed-back (via des évaluations, acceptations, confrontations ou refus), propose des conduites réflexives pour partager sa vision et son raisonnement relatifs au contenu de l'activité (grâce à des explications ou commentaires), et guide l'enfant pour lui permettre de participer et d'avancer dans la réalisation de la tâche (par le biais

d'instructions, de relances, de questions, etc.). Dans le cadre particulier d'une activité de narration, comme une lecture d'histoires par exemple, les questions peuvent être factuelles (ex : "qu'est-ce qu'il se passe après?"), à but explicatif (ex : "pourquoi il a fait ça?") ou anticipatrices (ex : "qu'est-ce que tu penses qu'il va faire maintenant?").

Dans tous les cas, les stratégies utilisées se distinguent des corrections explicites dans le sens où elles incitent l'enfant à poursuivre sa production et élaborer davantage. De plus, elles impliquent une réciprocité dans les échanges (de Weck & Salazar Orvig, 2019). En effet, l'étayage ne constitue pas un processus unidirectionnel puisqu'il va être continuellement adapté en fonction des réactions de l'enfant.

Ainsi, cette co-construction du discours participe activement à l'appropriation des différents genres discursifs par l'enfant. Nous allons centrer la suite de notre travail sur le genre narratif en exposant ses caractéristiques et le développement des habiletés narratives chez l'enfant.

1.2. Le discours narratif

Différents genres de discours se distinguent selon les situations sociales dans lesquelles ils sont produits, tels que la narration, le récit, l'explication, l'argumentation, la description ou l'injonction (de Weck & Marro, 2010). Chacun possède des caractéristiques spécifiques et se développe de manière relativement indépendante, suivant une trajectoire propre (Hill et al., 2021). Parmi ces différents genres de discours, le discours narratif représente l'un des plus étudiés, notamment en raison de son importance sur les plans culturel, social et scolaire (de Weck & Marro, 2010). Il correspond également à l'un des types discursifs dont l'acquisition débute le plus précocement chez l'enfant. Dans un premier temps, nous définirons le concept de discours narratif et ses différentes caractéristiques, en détaillant les aspects de planification et de textualisation des narrations (section 1.2.1). Ces précisions faites, nous pourrions aborder le développement des habiletés narratives chez l'enfant (section 1.2.2).

1.2.1. Définitions et caractéristiques du discours narratif

De manière très générale, la narration correspond à un type de discours de l'ordre du raconter (de Weck & Marro, 2010). Selon Peterson et McCabe (1991), bien que les définitions varient selon les auteurs et les courants théoriques, toutes s'accordent pour dire qu'une narration *"must include a recounting of events that follow each*

other in time" (p.30). De nombreuses approches se sont consacrées à l'analyse de la narration dans le but d'en délimiter les contours et de préciser sa définition (pour une description de certaines de ces approches, voir Akinici, 2012 ; Kern, 1997). Les premières définitions se sont attachées à caractériser les narrations à travers leur structure interne, conçue comme un schéma universel identique dans toutes les langues et cultures, sans considération pour les conditions de production (par exemple, approche sémiotique et littéraire, représentée par Propp, 1968). Tout en approfondissant cette question de la classification structurale des narrations, les approches suivantes ont commencé à appréhender la narration comme une activité langagière dotée d'une fonction communicative et à s'intéresser aux éléments linguistiques mis en œuvre (voir l'analyse de la narration "en sommet" ou high point analysis, Labov et Waletzky, 1967, et l'analyse "en schéma", Mandler et Johnson, 1977 ; Rumelhart, 1975 ; Stein et Glenn, 1979). Dans l'approche fonctionnaliste-conceptuelle proposée par Berman et Slobin (1994), la narration est étudiée à travers le prisme de l'interaction entre les formes linguistiques et leurs fonctions, en considérant à la fois l'aspect développemental et les différences interlinguistiques. Selon ces auteurs, trois paramètres principaux influencent la production d'une narration : l'âge du narrateur, la langue utilisée et la perspective narrative adoptée, c'est-à-dire les informations que le narrateur choisit de mentionner et la manière de le faire. La narration n'est donc plus uniquement considérée comme obéissant à des règles de structuration interne rigides mais comme le produit de différents facteurs.

Dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif, la narration est envisagée à travers les caractéristiques propres à ce type de discours mais également selon son contexte de production, considéré comme un paramètre définitoire fondamental (Bronckart, 1996 ; de Weck & Rosat, 2003). La narration correspond à un type discursif dont le contenu évoque des événements n'impliquant pas le producteur et appartenant au passé. Ces événements sont le plus souvent d'origine fictive. Les narrations peuvent être définies selon leur ancrage discursif, c'est-à-dire l'articulation entre le texte et son contexte de production (de Weck & Marro, 2010). Elles sont caractérisées d'une part par un **ancrage disjoint**, signifiant une mise à distance temporelle entre le contenu du discours et la situation d'énonciation, et d'autre part par un **ancrage autonome**, le discours produit étant indépendant des paramètres de l'interaction sociale (Bronckart, 1996). Cette classification permet de distinguer les narrations d'autres

types discursifs comme le récit ¹ (faisant référence à une expérience personnelle), le discours interactif ou le discours théorique. L'ancrage discursif propre à chacun d'eux détermine leurs caractéristiques linguistiques et discursives (de Weck & Marro, 2010), à savoir l'organisation de leur contenu (la planification) et la mise en mot du discours (la textualisation).

Planification des narrations

La **planification** d'un texte correspond à son organisation interne en parties distinctes et hiérarchisées sous forme de superstructure ou séquence (Adam, 1992 ; Fayol, 1985). La planification des narrations suit généralement une structure prototypique, appelée séquence narrative (ou schéma narratif). Celle-ci a fait l'objet de nombreuses descriptions selon les différents modèles linguistiques mais *"même si la terminologie varie, ils reconnaissent tous plusieurs phases autour d'un nœud central de la narration"* (de Weck & Marro, 2010, p.76). La séquence narrative se compose habituellement d'au moins cinq phases. Nous présentons ici le modèle issu des travaux en linguistique pragmatique textuelle de Adam (1992), lui-même inspiré de l'analyse proposée par Labov et Waletzky (1967), ainsi que celui de Stein et Glenn (1979), qui a servi de référence à de nombreuses études analysant les narrations, notamment dans le milieu de la recherche anglo-saxonne (Fichman et al., 2017 ; Fiestas & Peña, 2004 ; Gagarina et al., 2015, *inter alia*). Les différentes phases qui composent la séquence narrative sont les suivantes :

1) Une introduction : la **situation initiale** (Adam, 1992) ou **exposition** (*setting*) (Stein & Glenn, 1979) sert à fixer le cadre de l'histoire. Cette phase *"présente les éléments constitutifs du "monde" de l'histoire racontée. Elle introduit les lieux, les périodes de temps dans lesquelles l'histoire se situe, de même que les personnages contraints d'agir selon les lois de ce monde"* (de Weck & Rosat, 2003, p.83). Elle correspond à un état de

1. Les définitions des termes "récit" et "narration" sont variables selon les courants théoriques et les auteurs. Par exemple, pour Fayol, 1985, un récit correspond au produit fini tandis que la narration fait référence *"aux opérations mentales et moyens mis en œuvre par le locuteur pour mettre en mots son discours"* (p.33). À l'inverse, dans certains travaux, ces termes sont utilisés de manière indifférenciée (Akinci, 2012 ; Kern, 1997). Dans notre travail, nous distinguerons ces deux termes comme faisant référence à deux types discursifs distincts en nous fondant sur la description établie par Bronckart (1996) présentée ci-dessus. Nous réserverons donc l'appellation "récit" aux types de discours disjoints (les faits racontés sont distants temporellement de la situation d'énonciation) et impliqués (le discours fait référence à des paramètres de la situation matérielle, comme par exemple des événements impliquant le locuteur). Bien que présentant des similitudes (ancrage discursif disjoint), ces deux types discursifs diffèrent donc par leur rapport à la situation matérielle (implication vs. autonomie). Notons également qu'en anglais, le terme "narratives" fait référence à ces deux types discursifs.

stabilité.

2) Une complication ou nœud de l'histoire : cette phase est appelée **force transformatrice** par Adam (1992) et réfère aux catégories **événement déclencheur** (*initiating event*) et **réponse interne** (*internal response*) du modèle de Stein et Glenn (1979). Elle correspond à la survenue d'un problème qui vient briser l'équilibre présenté dans la situation initiale. Ce problème va induire un état psychologique particulier chez le ou les personnage(s) (par exemple, un sentiment, une pensée, une intention) et influencer la suite des événements.

3) Une ou plusieurs tentatives de résolution du problème : cette phase correspond à la **dynamique de l'action** (Adam, 1992) ou aux étapes **stratégie** (*plan*) et **tentative** (*attempt*) de Stein et Glenn (1979). En réaction au problème, le ou les personnage(s) établissent un plan pour le résoudre, ce qui va conduire à un certain nombre d'actions et d'événements.

4) Le dénouement ou la résolution du problème : la **force équilibrante** (Adam, 1992) ou **conséquence directe** (*direct consequence*) (Stein & Glenn, 1979) découle des actions de la phase précédente en décrivant leur aboutissement. L'atteinte ou non des objectifs du ou des protagoniste(s) introduit la fin de la séquence.

5) Une conclusion : la **situation finale** (Adam, 1992) ou **réaction** (*reaction*) (Stein & Glenn, 1979) clôtüre la séquence narrative en présentant un nouvel état d'équilibre. Les pensées et émotions du ou des personnage(s) vis-à-vis du dénouement caractérisent cette phase.

À ces différentes phases peuvent s'ajouter des éléments dits évaluatifs (Labov, 1972 ; Labov & Waletzky, 1967), par lesquels le narrateur met en relief les événements et en construit le sens. Dans la perspective de Labov (1972), la composante évaluative correspond aux "*means used by the narrator to indicate the point of the narrative, its raison d'être : why it was told, and what the narrator is getting at*" (p.366). Elle englobe un ensemble de procédés permettant de mettre en relief les événements et d'en orienter l'interprétation, parmi lesquels figurent notamment les jugements explicites sur l'histoire, la mise en avant d'éléments saillants, ainsi que l'expression des états internes des personnages (émotions, intentions, pensées). Bien que ces éléments ne constituent pas une phase obligatoire du point de vue structurel et puissent apparaître à différents moments de la narration, ils jouent un rôle essentiel dans la compréhension des événements.

Par ailleurs, une histoire peut comporter plusieurs séquences narratives complètes. Dans ce cas, chacune d'entre elles forme un épisode de l'histoire. À l'instar de précé-

dents travaux portant sur les habiletés narratives des enfants suivant une perspective interactionniste (de Weck & Rosat, 2003), nous utiliserons la terminologie proposée par Adam (1992) dans la suite de notre travail pour faire référence aux phases de la séquence narrative (situation initiale, force transformatrice, dynamique de l'action, force équilibrante, situation finale).

Ajoutons également que la planification du contenu d'une narration, c'est-à-dire son organisation suivant une ou plusieurs séquences narratives, a un impact important sur la *cohérence globale* de la narration, correspondant à l'interprétation et au jugement effectués par le destinataire par rapport à l'ensemble du discours (de Weck, 1991).

Pour conclure cette section portant sur la planification des narrations, nous souhaitons apporter quelques précisions terminologiques. Dans notre travail, nous différencions les notions de planification et de macrostructure. Comme nous venons de le voir, la planification renvoie à la façon dont le contenu présent dans la narration est organisé mais ne correspond pas au contenu lui-même. La macrostructure de la narration, quant à elle, représente directement les différents éléments de contenu narratifs, qui permettent par exemple de faire le résumé de l'histoire (Fayol, 1985 ; T. A. van Dijk, 1972). En revanche, dans la littérature anglophone, le terme *macrostructure* est employé indifféremment pour évoquer le contenu et la manière dont celui-ci est structuré (Peterson & McCabe, 1991). Ainsi, selon Kunnari et al. (2016), les analyses de macrostructure "*focus on the overall content and organization of narratives*" (p.124).²

Textualisation des narrations

La **textualisation** des narrations, c'est-à-dire la mise en mots du discours, mobilise différentes unités linguistiques dans le but d'assurer la cohésion et la connexion du discours (Bronckart, 1996 ; de Weck & Rosat, 2003). Nous nous intéressons donc ici

2. Le choix des termes, et par conséquent des concepts qu'ils recouvrent, a des implications sur la manière d'analyser les narrations. Ainsi, dans la recherche anglophone, les aspects de contenu et d'organisation en séquences narratives sont souvent englobés au sein d'une seule et même analyse de "macrostructure". Par exemple, Hipfner-Boucher et al. (2015) définit cette mesure de la manière suivante : "*Macrostructure refers to the structural quality of the narrative. It is considered a measure of coherence, reflecting the child's ability to conceptualize, plan, and organize a narration. It is generally operationalized in terms of the number of story grammar elements included in the narration.*" (p.679). Comme nous le verrons dans le chapitre portant sur notre méthodologie d'analyses (chapitre 6), nous avons voulu distinguer l'analyse de l'organisation discursive et celle des informations spécifiques contenues dans la narration en proposant des mesures distinctes, bien qu'incluses au sein de l'axe d'analyse commun de la planification. Pour cette raison, il était important de clarifier les termes utilisés et de préciser leur définition.

au fonctionnement discursif, à la fois inter- et intra-énoncés, des unités linguistiques. Telle que définie par de Weck et Rosat (2003), la cohésion correspond *"à des mécanismes intervenant à différents niveaux du texte et participant à son unification, en assurant à la fois une part de continuité et de progression"* (p.165). Deux types d'opérations de cohésion sont distingués : la cohésion verbale, qui concerne l'emploi des temps verbaux dans la narration, et la cohésion anaphorique, relative à l'expression de la référence.

La **cohésion verbale** est établie grâce au maintien et à l'alternance des temps des verbes dans le discours (de Weck & Marro, 2010). L'utilisation d'une même forme verbale sur plusieurs verbes fléchis à la suite marque la continuité et la récurrence d'un point de vue, tandis que l'alternance entre deux ou plusieurs formes verbales contribue à la progression entre différents points de vue. Plusieurs mouvements peuvent s'opérer lors du passage d'une forme verbale à une autre, participant ainsi à l'expression des relations temporelles dans le discours. L'alternance des temps verbaux permet de situer les événements les uns par rapport aux autres (antériorité vs. postériorité). L'opposition imparfait/passé composé ou imparfait/passé simple dans le discours apporte également une mise en relief en distinguant des événements en avant-plan (utilisation du passé composé ou du passé simple) à ceux en arrière-plan (utilisation de l'imparfait) (Hickmann, 2000 ; Weinrich, 1973). Les informations essentielles à la narration sont situées en avant-plan et sont chronologiquement ordonnées tandis que celles en arrière-plan correspondent à des informations secondaires qui entourent temporellement les premières. En outre, le passage d'une forme verbale à une autre participe à la modification du rythme de la narration avec les formes au passé composé ou passé simple qui produisent une accélération dans l'enchaînement des événements (de Weck & Marro, 2010). Akinci et Kern (1998) distinguent plusieurs fonctions principales des alternances temporelles dans la narration, parmi lesquelles nous pouvons citer la structuration épisodique (ex : imparfait pour introduire le cadre vs. passé simple pour mentionner l'événement déclencheur) et l'expression de la cause-conséquence (ex : le chien a mal à la patte parce que la tortue l'a mordu).

Dans ses travaux portant sur l'utilisation du temps des verbes à l'écrit chez les enfants d'âge scolaire, Dolz (1990) a pu mettre en évidence une influence de l'activité langagière sur le choix du temps des verbes. Particulièrement, cet auteur a relevé que le type de texte, les phases de la planification et l'articulation avec les organisateurs textuels constituent des facteurs déterminants dans la sélection des temps verbaux. En règle générale, le locuteur choisit un temps de base lié à l'ancrage (le présent, le

plus souvent utilisé à l'oral, ou le passé, généralement employé à l'écrit), appelé sous-système temporel, qui constitue le temps dominant du discours. Selon Berman (1988), un sous-système est dominant lorsque au moins 75% des formes verbales fléchies sont soit au présent, soit au passé (regroupant, en français, l'imparfait, le passé composé, le passé simple, etc.). Si ce n'est pas le cas, le sous-système temporel est dit mixte. Les narrations sont habituellement caractérisées par un sous-système temporel au passé (imparfait/passé composé ou imparfait/passé simple), en lien avec le caractère disjoint de ce type de discours. Néanmoins, le présent représente également un sous-système temporel fréquemment utilisé dans les narrations, notamment chez les enfants (de Weck & Marro, 2010). Précisons que le choix du sous-système temporel est largement dépendant des conditions de production, comme la présence ou non du référentiel durant la narration (de Weck, 1991). Plus particulièrement, Berman (1988) stipule que *"the special situation of picture-book-based storytelling means that either past or present tense is equally suitable as a temporal anchoring for the narrative"* (p.483). Dans le cas d'une histoire en images que le locuteur garde sous les yeux pendant sa narration, l'emploi du présent semble toutefois davantage privilégié que celui du passé (Akinci & Kern, 1998).

En outre, il apparaît que, au-delà des différences liées à l'âge du locuteur, à la tâche ou encore à la procédure utilisée, la fréquence des sous-systèmes temporels dans les narrations est variable selon les langues (Kern, 1997). Par exemple, dans une situation similaire de narration à partir d'une histoire en images, le sous-système temporel choisi par les locuteurs allemands (adultes ou enfants) (Bamberg, 1987), était majoritairement le présent tandis que les locuteurs hébraïques avaient une préférence pour le passé (Berman, 1988).

La **cohésion anaphorique**, concept issu de différents travaux fondateurs (Bamberg, 1986 ; Halliday & Hasan, 1976 ; Hickmann, 1987 ; Karmiloff-smith, 1985, *inter alia*), renvoie à la gestion des chaînes référentielles – soit l'ensemble des mentions relatives à un référent donné – et est assurée par l'emploi d'expressions référentielles (de Weck & Marro, 2010 ; Salazar Orvig, de Weck, Hassan & Riialand, 2021). L'établissement de la référence implique de sélectionner, à chaque mention, la forme linguistique la plus appropriée au sein d'un continuum allant des plus explicites (syntagmes nominaux) aux moins explicites (pronoms, anaphores zéro). Ces formes servent à introduire ou à maintenir les référents dans le discours, contribuant ainsi à la fois à la progression et à la continuité textuelle.

Lors de la production des différents genres discursifs, le choix d'une expression

référentielle ne dépend pas d'un facteur unique mais résulte de l'interaction complexe de facteurs socio-interactionnels, pragmatico-discursifs ou encore formels (voir Salazar Orvig et de Weck, 2021 pour une synthèse détaillée).

Parmi les facteurs socio-interactionnels, de Weck et al. (2021) ont mis en évidence l'impact du type d'activité langagière (par exemple, jeu symbolique ou lecture d'histoire) et le contexte social (par exemple, maison ou école) sur l'utilisation des expressions référentielles.

Les facteurs pragmatico-discursifs regroupent plusieurs dimensions incluant le statut de l'interlocuteur, la position dans la chaîne référentielle, le type de référent ou encore diverses caractéristiques co-textuelles intra- et inter-énoncés. Nous détaillons ci-après l'influence de ces différents aspects en contexte de narration.

En ce qui concerne le *statut de l'interlocuteur*, le locuteur doit adapter son discours aux connaissances présumées de celui-ci. De nombreux travaux ont montré que le degré de connaissance partagée conditionne la manière dont les référents sont introduits et maintenus au cours d'une narration (de Weck, 2005a ; Hickmann et al., 1995).

La *position du référent dans la chaîne référentielle* représente un facteur fondamental pour le choix de l'expression référentielle (Salazar Orvig, de Weck, Hassan & Rialland, 2021). L'**introduction** des référents correspond à leur première mention dans la narration tandis que le maintien concerne toutes les mentions subséquentes de ces référents. Lorsqu'il s'agit de maintenir les référents, de Weck et al. (2019) (à la suite d'autres auteurs comme Bamberg, 1987) distinguent 1) la **reprise** immédiate, lorsque la continuité du référent est assurée, c'est-à-dire que la mention subséquente d'un référent suit de manière rapprochée sa mention précédente, et 2) la **réactivation**, qui correspond à une mention d'un référent intervenant à distance de la précédente mention, impliquant une interruption dans la chaîne de référence.

Nous présentons ici les formes linguistiques généralement attendues dans les narrations produites de manière monologique par des locuteurs adultes³, pour introduire et maintenir les référents en situation de connaissance non partagée, condition dans laquelle il est nécessaire d'explicitier davantage son discours.

Introduction des référents :

Un référent est généralement introduit pour la première fois dans une narration au moyen d'un syntagme nominal (SN) indéfini, ou éventuellement d'un syntagme

3. Les données relatives à l'acquisition de ces aspects chez les enfants seront proposées dans la section 1.2.2.

nominal défini présentant une spécification particulière (par exemple le chien du garçon) ou dont le référent peut être déduit du contexte (par exemple, si un personnage est en train de pêcher, l'introduction "la canne à pêche" est appropriée) (de Weck, 2005a ; Givón, 1995 ; Hickmann, 2000 ; Rezzonico, Bernasconi et al., 2021). Cela suit le principe du "given new contract", établi par Clark et Haviland (1977), selon lequel des unités ne présupposant pas l'existence ou l'identité sont utilisées pour introduire des référents non connus de l'interlocuteur. L'opposition SN indéfini vs. défini est présente dans toutes les langues à déterminants (Hickmann et al., 1996), dont font partie les langues romanes telles que le français et le portugais.

Maintien des référents :

Les formes linguistiques possibles pour assurer le maintien des référents dans une narration sont multiples, allant des formes plus spécifiées comme les SN définis aux formes moins spécifiées tels les pronoms et anaphores zéro. De manière générale, en français, un pronom est utilisé pour marquer la continuité thématique tandis qu'un syntagme nominal est attendu lorsqu'un référent est évoqué à nouveau après une interruption de sa chaîne référentielle (de Weck, 2005b ; Hickmann, 2000 ; Rezzonico, Bernasconi et al., 2021). Ainsi, les pronoms (personnels, relatifs, etc.) et les anaphores zéro (ou ellipse du sujet comme dans la phrase "le garçon ouvre son cadeau et Ø voit une petite grenouille) sont privilégiés en reprise puisque l'antécédent est a priori facilement identifiable. En revanche, en cas de réactivation d'un référent, il est souvent nécessaire d'utiliser des formes lexicalement explicites en raison de la distance avec la ou les mention(s) précédente(s), afin de ne pas créer d'ambiguïté référentielle. Dans ce cas, les SN définis sont donc plutôt attendus (da Silva Genest et al., 2021). Toutefois, d'autres critères influencent le choix de l'expression référentielle et notamment l'alternance des chaînes référentielles dans le discours. Par exemple, en cas de chaînes parallèles, le passage constant d'un élément thématique à un autre contraint le locuteur à utiliser des marques différenciées (de Weck, 1991). Dans ces conditions, l'emploi de pronoms peut être source d'ambiguïté pour l'identification du référent par l'interlocuteur. Ainsi, il est fréquent d'employer des SN définis en reprise également.

Des variations inter-langues sont observables dans le choix des formes linguistiques utilisées pour maintenir un référent, en lien avec le système grammatical propre à chaque langue. Par exemple, dans les langues à "sujet nul", comme le portugais ou l'italien, les pronoms personnels sujets ne sont généralement pas attendus lorsque le référent est déjà accessible dans le discours. L'emploi de l'anaphore zéro est donc beaucoup plus courante dans ces langues qu'en français. En comparant le choix

des expressions référentielles dans les narrations d'enfants et adultes anglais, grecs et turcs, Aksu-Koç et Nicolopoulou (2014) observent que les reprises des référents sont majoritairement effectuées au moyen de pronoms ou anaphores zéro chez les adultes anglais (88% des formes utilisées) et grecs (91% pour les grecs), tandis que les adultes turcs utilisent les pronoms/anaphores zéro et des SN définis dans des proportions équivalentes (58% pour le SN définis et 42% pour les pronoms/anaphores zéro). À notre connaissance, aucune recherche n'a exploré ces données dans le cas du portugais.

Soulignons que les formes disloquées sont très courantes en français oral, notamment chez les enfants (Klein et al., 2021), et fréquemment utilisées pour maintenir ou réintroduire un référent déjà connu (Jullien, 2008). Celles-ci peuvent porter sur les SN (ex : "le garçon, il pêche" ou "il pêche, le garçon") ou les pronoms (ex : "lui, il tombe à l'eau" ou "il tombe à l'eau, lui") en position sujet ou objet. Étant donné que les pronoms personnels sujets sont souvent omis en portugais, seules les dislocations des compléments sont permises (ex : A sopa o Paulo comeu-a La soupe, Paul l'a mangée) (Farren, 2016).

Le *statut des référents* intervient également dans le choix des expressions référentielles (Bamberg, 1987 ; Hickmann, 1991 ; Karmiloff-Smith, 1981b ; Rezzonico, Bernasconi et al., 2021, *inter alia*). Dans le contexte des narrations, les locuteurs privilégieraient les formes pronominales pour faire référence aux personnages principaux tandis qu'ils utiliseraient davantage de syntagmes nominaux pour mentionner les personnages secondaires. Il en est de même pour l'opposition entre les référents animés (personnages), plus souvent cités au moyen de pronoms, vs. les référents inanimés (objets), pour lesquels les SN sont privilégiés (de Weck, 2005b ; Rezzonico, Bernasconi et al., 2021).

D'autres *caractéristiques co-textuelles* doivent également être prise en considération par le locuteur pour choisir les expressions référentielles. Les narrations se caractérisent habituellement par la présence de nombreux référents, qu'il s'agisse des personnages de l'histoire ou de référents inanimés comme des objets. Le locuteur doit donc gérer simultanément et/ou successivement différentes chaînes référentielles, tout en marquant le statut de l'information (Hickmann, 2000), c'est-à-dire en coordonnant les informations nouvelles et celles ayant déjà été introduites. Afin de favoriser la clarté du discours et la compréhension de l'interlocuteur, le locuteur doit établir la référence de manière non redondante mais également non ambiguë. Précisons que la réalisation d'inférences, dites référentielles ou anaphoriques, de la

part de l'interlocuteur est tout à fait attendue et nécessaire pour identifier le référent de certaines formes linguistiques comme les pronoms par exemple (Graesser et al., 1994 ; Lefebvre et al., 2012 ; van den Broek, 1994, *inter alia*). Citons également que la structure narrative semble exercer une influence sur le choix des expressions référentielles. Selon plusieurs études (Bamberg, 1987 ; Clancy, 1980 ; Hickmann et al., 1995, *inter alia*), les locuteurs utilisent davantage de formes lexicalement explicites pour marquer les frontières entre les épisodes de l'histoire tandis que les pronoms sont plus fréquents à l'intérieur d'un épisode.

Enfin, parmi les facteurs formels, la construction syntaxique participe au marquage de la référence et donc à l'établissement de la cohésion (Jullien, 2008). Lambrecht (1994) établit un lien entre le statut informationnel et l'ordre des mots dans la phrase, en stipulant que les informations nouvelles sont préférentiellement placées en position postverbale tandis que les informations anciennes sont plutôt situées en début de proposition. Selon Hickmann (2000), ce principe est respecté dans toutes les langues de type Sujet-Verbe-Objet, dont font partie le français et le portugais. En accord avec cette théorie, les structures présentatives clivées telles que "c'est ..." ou "il y a ..." sont fréquemment employées pour introduire des nouveaux référents (Hickmann et al., 1996 ; Kern, 2002).

La **connexion** du discours "*permet l'intégration des structures propositionnelles dans une structure textuelle englobante, au moyen des organisateurs textuels*" (de Weck & Marro, 2010, p.310). Ceux-ci correspondent à des unités linguistiques qui assurent à la fois l'établissement de liens entre les propositions et la segmentation des éléments du discours (de Weck & Rosat, 2003 ; Hoek et al., 2017 ; Schneuwly & Bronckart, 1986 ; Segal & Duchan, 1997 ; Van Silfhout et al., 2015, *inter alia*). Bronckart et Schneuwly (1984) définissent les organisateurs textuels comme une classe paradigmatisée semi-ouverte constituée de conjonctions (de coordination ou subordination), de locutions conjonctives, d'adverbes, de locutions adverbiales ou encore d'expressions diverses telles que les syntagmes prépositionnels à valeur temporelle (ex : "un peu plus tard") ou des marques de ponctuation orale (ex : "ben", "bon", etc.). Dans une perspective discursive, l'appellation d'organisateur textuel est préférée à celle de connecteur car elle permet de rendre compte du fonctionnement inter-propositionnel de ces unités et de leur rôle dans la structuration du discours. Ainsi, les unités intra-propositionnelles (par exemple, elle est tombée *à cause de* la grenouille) ne sont pas incluses dans cette catégorie d'organisateurs textuels.

Les organisateurs textuels peuvent être regroupés selon différentes catégories en

1. Développement langagier monolingue et bilingue

fonction de leur valeur sémantique (Cain & Nash, 2011 ; de Weck & Rosat, 2003 ; Favart & Passerault, 1999 ; Schneuwly et al., 1989 ; Volodina & Weinert, 2020, *inter alia*). Nous distinguons des organisateurs à valeur temporelle qui marquent la succession ou la simultanéité des événements (ex : "après", "ensuite", "pendant que", etc.) ; des organisateurs possédant une valeur logique permettant d'exprimer différentes relations telles que la cause, la conséquence, l'opposition ou encore la condition (ex : "parce que", "mais", "sauf que", "si", etc.) ; des organisateurs dont le rôle est de souligner les changements dans la vitesse de succession des événements, appelés modulateurs de rythme (ex : "soudain", "tout à coup", etc.) ; l'archi-connecteur "et" qui n'a pas de réelle valeur temporelle mais qui est plutôt utilisé pour indiquer la poursuite de la narration ; les marques de ponctuation orale (ex : "ben", "d'accord", etc.) et des organisateurs dont la valeur sémantique est plurifonctionnelle (ex : "alors", "en fait", etc.). Concernant spécifiquement les organisateurs marquant le début de la narration, de Weck (1991) distingue les organisateurs temporels (ex : "il était une fois", "une fois", "un jour", "c'était un matin", etc.), les marques de ponctuation orale (ex : "bon", "ben", "alors", etc.) et les déictiques (ex : "là", "c'est l'histoire de", "ça parle de", etc.).

La production de ces organisateurs au cours d'une narration est sous-tendue par plusieurs opérations de connexion (Schneuwly et al., 1989) et leurs fonctions principales sont recensées par de Weck et Marro (2010) :

- *Fonction de balisage* en délimitant les phases de la séquence narrative. Par exemple, les modulateurs de rythme tels que "soudain" ou "tout à coup", sont souvent utilisés pour introduire une force transformatrice ou une dynamique de l'action (de Weck & Marro, 2010).

- *Fonction d'empaquetage* en marquant l'intégration des structures syntaxiques (subordination ou coordination) au sein d'une phase.

- *Fonction de liage* en assurant le déroulement du discours, notamment via les marques de ponctuation orales ou l'archi-connecteur "et".

- *Fonction de marquage* de l'ancrage textuel. Dans les narrations, l'ancrage disjoint implique habituellement une origine temporelle (ex : "il était une fois", "un jour", etc.) qui permet de marquer la distance temporelle entre les événements racontés et la situation d'énonciation.

Comme pour la planification du discours, quelques précisions terminologiques concernant la textualisation des narrations s'imposent. Dans notre travail, nous distinguons les éléments de textualisation qui concernent les unités linguistiques ayant un fonctionnement discursif et la microstructure de la narration, correspondant à l'organisation des éléments linguistiques au niveau phrastique. Nous réserverons donc le terme de microstructure aux aspects syntaxiques, morphologiques et sémantiques des énoncés, à l'instar de nombreux auteurs (Hipfner-Boucher et al., 2015 ; Justice et al., 2006 ; Randall, 1992, *inter alia*).⁴

1.2.2. Développement des habiletés narratives chez l'enfant

Avant de nous pencher plus précisément sur l'acquisition des compétences discursives spécifiques à la narration, nous allons préciser les différents types de compétences requises pour la maîtrise de l'ensemble des mécanismes narratifs.

Habiletés narratives

Les habiletés narratives se développent progressivement tout au long de la période d'acquisition du langage de l'enfant et ce développement se poursuit jusqu'à l'adolescence (de Weck, 1991 ; Reuterskiöld et al., 2011). Ces habiletés occupent une place centrale dans le développement langagier de l'enfant, en facilitant sa participation aux interactions sociales et en soutenant son parcours scolaire (Boudreau, 2008 ; Spencer & Petersen, 2020, *inter alia*). À ce sujet, plusieurs travaux ont montré que les habiletés narratives de l'enfant avant l'âge de 5 ans constituent des prédicteurs fiables de la réussite scolaire ultérieure, notamment dans les domaines de la compréhension de lecture, de la lecture et de l'orthographe. (Babayigit et al., 2021 ; Griffin et al., 2004 ; Paul & Smith, 1993 ; Suggate et al., 2018, *inter alia*).

La production d'une narration est une tâche complexe qui nécessite des habiletés langagières de différents ordres, que nous avons regroupées sous trois domaines de compétences.

4. Dans le monde de la recherche, cette distinction entre textualisation et microstructure n'est pas toujours effective, en témoigne cette définition de la microstructure narrative donnée par Boerma et al. (2016) : "*micro-structure [...] refers to the use of lexical and grammatical elements such as reference and conjunction to create local cohesion*" (p.2). Comme expliqué plus haut, le choix de la terminologie et des concepts associés impacte l'organisation de l'analyse des narrations. En lien avec nos définitions, les éléments de textualisation seront analysés dans la catégorie portant sur les mesures discursives tandis que la microstructure narrative sera étudiée par le biais des différentes mesures linguistiques.

- Les compétences cognitivo-pragmatiques :

Le développement des capacités pragmatiques et cognitives a un impact sur la qualité de la narration. Un narrateur produit son discours à l'intention d'un interlocuteur, et doit donc adapter sa production aux connaissances de ce dernier afin d'assurer une bonne compréhension de l'histoire racontée (Chafe, 1994). Cette adaptation nécessite des compétences en théorie de l'esprit, c'est-à-dire la capacité à attribuer à soi-même et à autrui des états mentaux (Astington, 1993). Ces compétences sont essentielles pour évaluer quelles informations transmettre en fonction de la perspective de l'interlocuteur (Sidera et al., 2018), et jouent notamment un rôle dans le marquage référentiel. En effet, Charman et Shmueli-Goetz (1998) ont montré que les habiletés en théorie de l'esprit sont corrélées au choix des expressions référentielles utilisées pour introduire un référent (SN indéfini vs. autres formes).

Pour pouvoir raconter efficacement une histoire, il est également nécessaire de la comprendre. La compréhension de l'histoire puis l'élaboration de la narration nécessitent la maîtrise de certaines habiletés inférentielles, à savoir la capacité à comprendre des messages contenant des informations non explicites, qui permettent de construire une représentation mentale cohérente de l'histoire (Desmarais et al., 2012 ; Fayol, 1985 ; Stein & Glenn, 1979 ; van Kleeck et al., 2006). Selon Desmarais et al. (2012), deux grands types d'inférences sont essentiels pour bien comprendre une histoire : il s'agit des inférences causales, permettant de comprendre la logique et l'enchaînement des événements, et des inférences d'information, qui mobilisent les connaissances du monde et du sens des mots. Parmi ces inférences, la compréhension des états mentaux d'autrui comme ses croyances, ses émotions, ses désirs ou ses intentions (cf. notion de théorie de l'esprit, Bokus, 2004 ; Veneziano, 2010a, *inter alia*) joue, là encore, un rôle important dans le développement du discours narratif. Ces capacités apparaissent très précocement chez l'enfant, par l'explicitation d'états internes liés aux sensations physiques ou aux états émotionnels autour de 18 mois (ex : "*faim*", "*mal*", "*peur*", "*aime*"), et se développent progressivement avec la prise en considération des états intentionnels puis épistémiques d'autrui vers 24 mois (avec l'apparition de termes comme "*penser*" ou "*savoir*") (Veneziano, 2015). Toutefois, ces compétences évoluent et deviennent plus matures au cours des années préscolaires et scolaires. Au sein d'une narration, les enfants de 4-5 ans font encore peu référence spontanément aux états internes des personnages, mis à part certains états physiologiques et émotionnels (ex : "*voir*" et "*avoir mal*"). Ils attribuent davantage d'états mentaux aux personnages vers l'âge de 6-7 ans avec davantage de mentions des intentions et croyances des person-

nages, mais ce n'est qu'à partir de 8 ans qu'ils peuvent exprimer les fausses croyances des personnages, notamment pour expliquer leur comportement (Veneziano, 2015 ; Veneziano & Hudelot, 2006, 2009).

En outre, pour garantir une communication efficace, le narrateur doit respecter les maximes conversationnelles de Grice (1979), qui correspondent à des principes de coopération entre les interlocuteurs. Un locuteur doit se montrer informatif en dosant le nombre d'informations transmises - ni trop, ni trop peu - (maxime de quantité), faire preuve de sincérité dans ses propos (maxime de qualité), sélectionner les informations pertinentes (maxime de relation ou pertinence) et produire un discours clair, concis et non ambigu (maxime de manière). Ces principes s'acquièrent durant l'enfance. Une étude de Panzeri et Foppolo (2021) a montré que les enfants d'âge scolaire (âge moyen de 7;5 ans) présentaient une meilleure sensibilité que les enfants d'âge préscolaire (âge moyen de 5 ans) aux maximes de Grice, alors que leurs résultats ne différaient pas de ceux obtenus par les adultes. Berman et Slobin, 1994 soulignent l'association entre la production d'une narration de qualité et le respect des maximes de Grice, en particulier celles de quantité et de relation, en énonçant que *"only proficient speakers, and narrators, tell as much as is necessary and no more, adhering to the Gricean maxims of relevance and informativity"* (p.609).

- Les compétences discursives :

La production d'une narration mobilise des capacités au niveau discursif afin de maîtriser les aspects de planification et de textualisation du discours.

Bien que les conditions de production — telles que le statut de l'interlocuteur (informé *vs.* non informé), les modalités de passation (type de tâche ou de support utilisés) ou encore l'étayage apporté par l'adulte — influencent largement les performances (ces aspects seront détaillés dans la section 3.4.2), nous pouvons dégager une trajectoire développementale globale commune aux enfants en ce qui concerne ces différents domaines discursifs et nous y consacrerons les sous-sections suivantes.

- Les compétences linguistiques :

Ces capacités constituent un préalable à tout discours et interviennent au niveau phrastique, notamment avec le choix du vocabulaire et des structures grammaticales. Heilmann et al. (2010) ont observé que le niveau lexical des enfants de 5 à 7 ans prédisait leurs compétences d'organisation des narrations. De la même manière, Khan et al. (2021) ont estimé que les compétences linguistiques (vocabulaire, grammaire et conscience phonologique) d'enfants de 3 à 6 ans permettaient d'expliquer une part

significative de la variance obtenue aux scores de narration (environ 13%). Chez les enfants plus jeunes, seules les compétences lexicales ont un impact sur ces habiletés. La quantité de vocabulaire s'accroît considérablement durant les premières années de l'enfant, avec environ 50 mots à 18 mois, 200 à 24 mois et 6000 vers l'âge de 6 ans (Segbers & Schroeder, 2017). Ces auteurs ont également constaté une augmentation d'environ 10 à 20 mots par jour entre l'âge de 7 et 14 ans. En ce qui concerne le développement de la morphosyntaxe, différentes étapes se succèdent suite à l'émergence des premières combinaisons de mots vers 18 mois, avec une augmentation progressive de la longueur et de la complexité des énoncés (Parisse & Maillart, 2004). À partir de 4 ans, l'enfant maîtrise un certain nombre de structures complexes de sa langue. En français, Mimeau et al. (2015) ont calculé une longueur moyenne des énoncés (LME) moyenne en mots évoluant de 8 à 11 mots entre l'âge de 6 et 9 ans.

Cette catégorisation en trois domaines de compétences rejoint les trois types de contraintes devant être respectées par le locuteur lorsqu'il produit une narration, proposées par Kern (1997). Il s'agit des contraintes communicationnelles, relatives au contexte d'interaction et aux compétences cognitives des interlocuteurs, des contraintes discursives/narratives liées à l'élaboration d'un tout cohérent et aux contraintes linguistiques particulières à la langue utilisée. L'auteure précise que ces trois types de contraintes s'influencent mutuellement lors de la production discursive.

Le développement des compétences narratives est influencé par de nombreux facteurs à la fois internes et externes à l'enfant, tels que ceux présentés dans la section 1.1.1. Parmi ces variables, il nous paraît important d'insister sur l'importance de la fréquence de lecture d'histoires en interaction avec un adulte, cette pratique ayant démontré son effet sur l'acquisition des habiletés narratives (Anderson et al., 2019 ; Fayol, 2000). À cet égard, Salazar Orvig et de Weck (2013) ont analysé des lectures conjointes d'album par des dyades mères-enfants. Leurs résultats montrent que les mères endossent le rôle de narrateur principal tout en sollicitant activement leur enfant par des questions, des suggestions et des sollicitations d'explications ainsi que des anticipations d'événements. Cela souligne la dimension interactive et co-construite de ces situations de lecture.

Acquisition de la planification

La capacité à organiser une narration selon une séquence narrative évolue de manière linéaire jusqu'à l'âge de 11-12 ans environ, avec une augmentation progressive

du nombre de phases présentes et de leur complétude (de Weck, 2005b ; Hilaire-Debove & Kern, 2013). La maîtrise du schéma narratif sera plus précoce dans le cas d'une narration effectuée à partir d'un support (livre, séquences d'images, etc.) par rapport à une histoire inventée (Fayol, 1985). Les premières productions pouvant être assimilées à des prémices de narration apparaissent vers l'âge de 3 ans. À partir de cet âge, les enfants *"commencent à avoir un tout début d'autonomie dans la production discursive, au sens d'être capable de produire quelques énoncés juxtaposés ou faiblement connectés qui « racontent » quelque chose"* (de Weck, 2005a, p.35). À ce stade, il s'agit donc essentiellement de la description d'images, sans respect de l'ordre chronologique (Berman & Slobin, 1994 ; Trabasso & Stein, 1997). Lors de la production narrative à partir d'une séquence d'images, les enfants âgés de 4 ans produisent habituellement des narrations de type descriptif en juxtaposant les événements et actions sans les relier entre eux de manière causale (Fayol, 1985). À cet âge, des éléments du début et de la fin de l'histoire sont généralement énoncés et les enfants commencent à respecter l'ordre chronologique. Certaines émotions des personnages peuvent être citées (Trabasso & Stein, 1997) mais les protagonistes secondaires sont rarement évoqués (Hilaire-Debove & Kern, 2013). À 5 ans, l'événement déclencheur de l'histoire est fréquemment mentionné, accompagné d'éléments relatifs aux différentes actions. En revanche, le but et la résolution du problème restent des phases souvent omises (Hilaire-Debove & Kern, 2013) . Vers l'âge de 6 ans, l'essentiel des éléments de l'histoire sont mentionnés. En outre, Fayol (1985) souligne que les enfants commencent à effectuer des liens de cause à effet à cet âge. De Weck et Rosat (2003) ont étudié ces compétences lors d'une tâche de rappel de narration d'un conte préalablement écouté chez des enfants de 4 à 6 ans et leurs résultats vont dans le même sens. Elles observent des séquences incomplètes chez les enfants de 4-5 ans, avec mention du début (première situation initiale) et de la fin (dernière situation finale) de l'histoire, ainsi que des éléments de certaines phases d'action. L'étayage de l'adulte les aide à compléter leurs séquences narratives. Vers 6 ans, ils commencent à planifier leur texte sous forme de séquence narrative de manière autonome avec la présence systématique des éléments de mise en intrigue (force transformatrice, dynamique de l'action, force équilibrante). À cet âge, les situations initiales et finales intermédiaires sont encore souvent omises. La narration se précise davantage à 7 ans, avec la présence de la quasi-totalité des phases de l'histoire (Hilaire-Debove & Kern, 2013). Ils démontrent ainsi de meilleures capacités d'interprétation et sont davantage capables de hiérarchiser les informations (Hilaire-Debove & Kern, 2013 ; Trabasso &

Stein, 1997).

Acquisition des aspects de textualisation

La maîtrise des éléments de textualisation des narrations est un processus complexe et plutôt tardif puisqu'elle tend à se consolider à l'oral entre l'âge de 7 à 9 ans (de Weck, 2005b). Nous présenterons les données développementales relatives aux aspects de cohésion verbale, de cohésion anaphorique et de connexion chez l'enfant.

Cohésion verbale

De manière générale, la plupart des enfants choisissent un sous-système temporel dominant pour organiser leurs récits, privilégiant soit le présent, soit le passé. L'étude de Driver (2016), réalisée auprès d'enfants âgés de 5 à 8 ans en contexte de narration, montre que 85% des enfants adoptent un sous-système temporel dominant, dont 71% au passé et 14% au présent.

L'étude de Akinci et Kern (1998) précise ces aspects en détaillant le développement de la temporalité en français selon l'âge. Elle s'est intéressée aux narrations d'enfants monolingues et bilingues, âgés de 5 à 11 ans, produites à partir d'une histoire en images. Nous présenterons ici les données portant sur la population monolingue francophone de cette recherche. Les auteurs observent que le sous-système mixte, correspondant à l'absence de temps dominant, concerne une proportion importante des enfants à 5 ans (presque 40%), puis diminue progressivement avec l'âge et est quasiment absent à partir de 7 ans. Le sous-système temporel choisi est majoritairement le présent pour les enfants de 5 ans (environ 50% d'entre eux) et de 10-11 ans (environ 60% d'entre eux), tandis que le passé est prédominant chez les enfants de 7 ans (environ 60% d'entre eux). Lorsque le sous-système du passé est choisi, l'utilisation du passé simple devient majoritaire à partir de 7 ans, devant l'imparfait et le passé composé. Ces données concernant le sous-système temporel sont en accord avec les observations habituelles dans ce type de tâches (narration à partir d'une histoire en image), c'est-à-dire que le présent correspond au temps dominant pour la majorité des jeunes enfants, puis le présent et le passé sont représentés dans des proportions relativement équivalentes après l'âge de 5 ans (Berman & Slobin, 1994). Dans les narrations d'enfants de 5 ans, les changements de temps verbaux ne sont souvent pas produits selon un but discursif précis. Par la suite, différentes fonctions des alternances temporelles apparaissent, comme la focalisation sur le résultat d'une action ou l'expression de la cause-conséquence. La capacité à recourir aux changements de

temps verbaux dans un but de structuration du discours semble débiter vers l'âge de 7 ans. Globalement, Akinci et Kern (1998) relèvent que *"plus les enfants avancent en âge, plus ils utilisent les alternances temporelles à des fins discursives, comme pour structurer le texte en parties distinctes (cadre vs. développement) ou pour hiérarchiser les événements (avant-plan vs. arrière-plan)"* (p.252).

Cohésion anaphorique

De manière générale, l'acquisition des expressions référentielles est progressive, non linéaire, et profondément enracinée dans l'expérience communicative et sociale des enfants (Salazar Orvig & de Weck, 2021). Comme évoqué précédemment, de nombreux facteurs influencent le marquage de la référence dans une narration (cf. section 1.2.1). Dès lors, la méthodologie adoptée dans les études a un impact important sur les observations concernant la trajectoire développementale de la cohésion anaphorique chez les enfants (Hickmann, 2000). En effet, cette auteure met en évidence des variations liées au type de discours et de tâche, aux caractéristiques des stimuli (par exemple, nombre et statut des référents, type de support), ainsi qu'aux connaissances préalables des enfants (familiarité avec l'histoire, statut de l'interlocuteur) dans les études portant sur l'acquisition des expressions référentielles. Or, Hickmann et al. (2015) estiment que les enfants sont sensibles à la plupart de ces facteurs dès leur plus jeune âge. Il convient donc de rester prudents dans l'interprétation des résultats et dans les comparaisons entre études.

Nous présentons ici des résultats issus d'études menées dans des contextes de narration en situation de connaissance non partagée. Ces travaux mettent en évidence une acquisition relativement tardive de l'expression de la référence de manière comparable à celle de l'adulte, généralement autour de l'âge de 10 ans (de Weck, 1991 ; Hickmann, 2003 ; Schimke et al., 2020, *inter alia*). Il apparaît que la capacité à introduire et à maintenir les référents dans une narration, d'une manière considérée comme attendue au regard des connaissances de l'interlocuteur, apparaît à partir de l'âge de 7 ans (Bamberg, 1987 ; de Weck, 1991 ; Hickmann, 2000, *inter alia*).

Présentons tout d'abord les données concernant les premières mentions d'un référent dans la narration. Les enfants âgés de 3 à 6 ans introduisent habituellement un nouveau référent de façon déictique, sous forme de SN défini ou, dans une moindre mesure, de pronoms personnels sujets (Akinci, 2012 ; de Weck, 1991, 2005b ; Karmiloff-Smith, 1981a ; Schimke et al., 2020). L'opposition SN défini vs. indéfini apparaît vers l'âge de 6 ans, lorsque l'enfant commence à tenir compte du degré de connaissance

partagée (de Weck, 2005a). Ingold et al. (2005) ont étudié les formes utilisées pour introduire un référent dans une narration selon l'âge de l'enfant et le statut de l'interlocuteur. Selon leurs résultats, en interaction avec un interlocuteur non informé, les introductions appropriées (SN indéfini principalement) représentent environ 50% des introductions des enfants âgés de 6-7 ans et plus de 90% des introductions chez les enfants de 8-9 ans. Le statut des personnages influence la forme utilisée pour l'introduction des référents. Ainsi, Akinci (2012) observe davantage de formes pronominales pour introduire le personnage principal par rapport aux personnages secondaires. Cette tendance est davantage présente chez les plus jeunes enfants (vers l'âge de 5 ans) puis diminue avec l'âge.

En ce qui concerne le maintien des référents dans le discours, les très jeunes enfants (3-4 ans) ont tendance à effectuer un sur-marquage en utilisant des formes nominales à chaque nouvelle mention du référent, notamment lorsqu'ils passent d'une image à l'autre (Kern, 1997). Il s'agit donc davantage de réintroductions de proche en proche plutôt que de la création d'une véritable chaîne de référence. À partir de 4-5 ans, l'utilisation des formes pronominales en reprise se développe et devient majoritaire par rapport aux formes nominales (de Weck, 1991). L'utilisation de pronoms personnels identiques, malgré la présence simultanées de plusieurs protagonistes, est souvent source d'ambiguïtés référentielles dans le discours de ces jeunes enfants (de Weck, 2005a ; Schimke et al., 2020). L'établissement de liens intralinguistiques à travers la constitution de chaînes référentielles se développe progressivement après 6 ans (de Weck, 2005a), avec alternance des formes nominales et pronominales en fonction des contraintes narratives (reprise immédiate vs. réactivation, alternance des chaînes, etc.). En outre, les enfants vont employer des moyens linguistiques de plus en plus complexes pour éviter toute ambiguïté référentielle dans le discours, comme l'ajout de qualificatifs ou de formes permettant de caractériser les personnages (de Weck, 2005a). Une fois encore, le statut des référents a un impact sur la façon dont il est maintenu tout au long de la narration. Karmiloff-Smith (1981a) a décrit l'apparition d'une stratégie dite "du sujet thématique" dès 5 ans, qui consiste à organiser la narration autour d'un protagoniste principal. Ainsi, les enfants *"sélectionnent d'emblée un sujet thématique et le maintiennent comme tel, par le biais de la pronominalisation, tout au long de la narration, adaptant ainsi la forme syntaxique des phrases à cet impératif"* (Fayol, 1985, p.113). De ce fait, il existe une tendance générale à préférer les pronoms pour faire référence aux personnages principaux, même en cas de réactivation du référent ou d'alternance de chaînes référentielles (Bamberg, 1987 ; pour une synthèse

des études sur ce sujet, voir Akinici, 2012). L'usage de cette stratégie diminue avec l'âge, celui de la stratégie anaphorique devenant majoritaire, et il faut attendre l'âge de 9-10 ans pour que l'expression de la référence se rapproche davantage de performances adultes (Bamberg, 1987).

En lien avec les données présentées ci-dessus, Rezzonico, Vinel et al. (2021) ont étudié les différents facteurs intervenant dans l'établissement de la référence en situation de narrations dialoguées entre des enfants âgés de 4 à 7 ans et leur mère. Ils observent que les enfants utilisent en grande majorité des SN et des pronoms personnels à la 3e personne (PP3) pour référer aux personnages de l'histoire et que le choix entre ces formes linguistiques est modulé par 1) la position du référent dans la chaîne référentielle (davantage de SN en introduction et de PP3 en maintien), 2) la fonction syntaxique (davantage de SN en position objet et de PP3 en position sujet), 3) le statut des référents (davantage de PP3 pour les personnages principaux et de SN pour les personnages secondaires, et davantage de PP3 pour les référents animés et de SN pour les référents inanimés) et 4) l'âge des enfants (davantage de PP3 chez les enfants plus jeunes et une proportion équivalente de PP3 et SN chez les enfants plus âgés). Par ailleurs, Colozzo et Whitely (2014) ont recherché les facteurs influençant l'adéquation des formes linguistiques (une forme adéquate devant permettre l'identification du référent sans ambiguïté) utilisées dans les narrations d'enfants âgés de 5;5 à 8;5 ans. Les résultats de l'étude ont mis en exergue l'effet de la position dans la chaîne de référence (davantage de formes adéquates en reprises et davantage de formes inadéquates en réactivation), de l'âge de l'enfant (augmentation des formes adéquates avec l'âge) et de l'histoire racontée. Les réactivations de personnages semblent particulièrement exigeantes dans les histoires impliquant des croisements de chaînes référentielles et des changements de focalisation.

Connexion

L'apparition des organisateurs textuels dans les narrations est très précoce puisque les enfants de 3 ans en utilisent déjà un nombre important dans leurs productions (Kern, 1997). Néanmoins, la richesse et la complexité des organisateurs augmentent avec l'âge, allant de paire avec une diversification de leur fonction. Une analyse à la fois quantitative et qualitative des organisateurs textuels est donc essentielle pour rendre compte de la trajectoire développementale de la connexion chez les enfants.

De Weck (1991) a analysé la répartition des différents organisateurs textuels dans les narrations orales de 133 enfants âgés de 5;7 ans à 15;0 ans. Tout d'abord, en ce

qui concerne le marquage du début des narrations, elle observe que seules 10% des narrations ne commencent pas par un organisateur textuel, et cette proportion se rapporte surtout aux enfants plus jeunes. Parmi les 90% restants, les organisateurs temporels, correspondant à une véritable origine discursive, représentent la moitié des organisateurs produits, tandis que les marques de ponctuation orale et les déictiques se partagent, dans des proportions relativement équivalentes, la seconde moitié des organisateurs. Des différences qualitatives sont observées dans le choix des organisateurs au sein des différentes catégories selon l'âge de l'enfant. Par exemple, parmi les organisateurs déictiques, l'organisateur "là" est produit majoritairement par les jeunes enfants quand les enfants plus âgés préfèrent plutôt employer des déictiques de type "c'est l'histoire de..." .

Passons maintenant aux données relatives aux organisateurs dans la suite de la narration. Il apparaît tout d'abord que la densité des organisateurs est globalement élevée (environ un organisateur par verbe) et qu'elle diminue avec l'âge. De Weck (1991) relève différentes fonctions des organisateurs pouvant expliquer cette fréquence d'utilisation élevée. Chez les enfants plus jeunes, il s'agit notamment d'assurer la continuité de l'activité langagière à travers la "récurrence obstinée" (selon le terme employé par Schneuwly et al., 1989) d'organiseurs placés en début de proposition. Dès 6-7 ans, d'autres fonctions vont s'ajouter à cette dernière, comme une mise en relation logique plus étroite des différents éléments de l'histoire et une meilleure maîtrise de la gestion de l'interaction. En outre, Liles (1987) constate que les enfants démontrent davantage de facilités pour utiliser les organisateurs à l'intérieur d'une phase narrative (fonction d'emballage) plutôt que ceux délimitant les phases narratives (fonction de balisage), et cette différence s'amenuise avec l'âge.

Sur le plan de la distribution, les organisateurs temporels dominent largement (environ 70% du total), quel que soit l'âge. Viennent ensuite l'archi-connecteur "et" (environ 20% du total), les marques de ponctuation orale (environ 5% du total) puis les organisateurs non temporels (environ 3% du total) (de Weck, 1991) . Dans la même ligne, Vion et Colas (2005) ont observé que les connecteurs temporels correspondaient aux connecteurs les plus fréquemment utilisés dans des narrations d'enfants francophones âgés de 7 à 11 ans, suivis des connecteurs additifs, causaux puis d'opposition. Ces tendances rejoignent celles observées par Kern (1997), dans son étude du développement des connecteurs entre 3 et 11 ans. Cette chercheuse observe qu'à 3-4 ans, les connecteurs sont plutôt utilisés pour indiquer l'ajout d'un nouvel élément et concernent majoritairement la catégorie des déictiques (ex : là, maintenant, etc.) et

de l'archi-connecteur "et". Par la suite, les enfants vont progressivement établir des relations plus précises et diversifiées entre les événements, en utilisant une plus grande variété de connecteurs, à la fois temporels et logiques. Les relations temporelles de séquentialité et simultanéité restent prédominantes quel que soit l'âge. Kern (1997) note également une augmentation progressive avec l'âge des connecteurs subordonnants, en parallèle d'une diminution des connecteurs coordonnants (bien que ceux-ci restent toujours majoritaires dans le discours), ce qui est en faveur d'une plus grande hiérarchisation des événements et d'une structuration discursive plus élaborée. En outre, les organisateurs de type modulateurs de rythme (ex : "soudain", "tout à coup") apparaissent vers l'âge de 7 ans et augmentent progressivement après cet âge (Kern, 2000).

En lien avec ces données, certains travaux suggèrent que l'ordre d'acquisition des connecteurs est lié à la complexité des relations qu'ils expriment, en particulier en fonction du type de relation (additive *vs.* causale) et de leur polarité (positive *vs.* négative) (Evers-Vermeul & Sanders, 2009 ; Spooren & Sanders, 2008). Ainsi, les connecteurs additifs précéderaient généralement les causaux, et les connecteurs exprimant une polarité positive (par exemple, parce que) émergeraient plus tôt que ceux marquant une polarité négative (par exemple, alors que).

1.3. Le langage de l'enfant bilingue

Nous débutons à présent la section consacrée au développement langagier en contexte de bilinguisme. Afin de préciser les concepts englobés sous l'appellation de "bilinguisme", nous commencerons par apporter quelques définitions de cette notion (section 1.3.1) et exposer différentes catégorisations des situations de bilinguisme chez l'enfant (section 1.3.2). L'acquisition du langage des enfants évoluant en situation de bilinguisme sera l'objet de la section suivante (section 1.3.3). Enfin, nous nous intéresserons spécifiquement aux caractéristiques des habiletés narratives de ces enfants (section 1.3.4).

1.3.1. Définitions du bilinguisme

Les acceptions des termes "bilingue" et "bilinguisme" sont multiples, et diffèrent selon leurs contextes d'utilisation et les auteurs. Dans la population générale, être bilingue renvoie communément à une maîtrise parfaite de deux langues, ce qui, en d'autres termes, reviendrait à être la somme de deux monolingues. Cette conception

a longtemps été dominante dans le milieu de la recherche également, notamment soutenue par le linguiste Bloomfield (1933), définissant le bilinguisme par la formule *"native-like control of two languages"* (p.56), ou Lebrun (1982) qui associe les individus bilingues à des *"personnes qui usent de plusieurs langues depuis leur enfance avec une aisance égale"* (p.129). Or, selon Grosjean (2013), la majorité des personnes évoluant en contexte bilingue ne maîtrisent pas de manière équivalente leurs différentes langues, et nombre d'entre elles possèdent un accent dans une langue ou apprennent une de leur langue à l'âge adulte. La définition précitée du bilinguisme les excluerait donc *de facto*. Afin de mieux prendre en compte la diversité des profils rencontrés, des définitions moins restrictives ont été proposées, visant à *"exclure l'implication très répandue qu'il n'y a bilinguisme que dans le cas d'une maîtrise parfaite et identique des deux langues en cause"* (Martinet, 1982, p.5). Par exemple, Haugen (1953) établit qu'une personne peut être considérée bilingue à partir du moment où elle peut construire des énoncés corrects et signifiants dans une autre langue tandis que Macnamara (1967) avance qu'il suffirait de posséder une certaine maîtrise dans au moins une des quatre compétences linguistiques (parler, comprendre, écrire et lire).

Alors que le critère de maîtrise des langues se situe au centre de ces définitions, des visions plus dynamiques et fonctionnelles des situations de bilinguisme ont déplacé l'accent sur l'usage de ces langues au quotidien. Dans cette optique, Weinreich (1953) évoque *"the practice of alternately using two languages"* (p.1) pour qualifier le bilinguisme. Selon le linguiste Grosjean (2018), il s'agit de *"l'utilisation régulière de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours"* (p.7). L'individu devient bilingue lorsqu'il est confronté à la nécessité de se servir de plus d'une langue au sein de son environnement. Ainsi, le besoin de communication apparaît comme étant le facteur principal à l'origine de la situation de bilinguisme. Celle-ci n'est donc plus abordée en termes de niveau de maîtrise des deux langues mais plutôt sous l'angle des compétences communicatives dans la vie quotidienne. Défendant une vision holistique de la personne bilingue, Grosjean (1984, 2013, 2015, 2018) invite à ne plus envisager cette dernière en référence au monolinguisme mais encourage plutôt à considérer qu'elle possède sa propre identité linguistique, qui n'est pas décomposable en plusieurs identités monolingues. L'individu bilingue utilise ses différentes langues de manière spécifique en fonction de ses besoins, ses buts, des situations et des personnes avec lesquelles il interagit. Grosjean propose ainsi de ne plus appréhender l'opposition monolinguisme/bilinguisme de manière binaire mais plutôt comme un continuum, reflétant davantage la grande diversité des situations de bilinguisme et

les variations observées selon les contextes ou les interlocuteurs.

Dans la suite de notre travail, nous retiendrons l'approche de Grosjean dans notre conception du bilinguisme, notamment pour caractériser les enfants bilingues participant à notre étude. En effet, nous pensons que cette définition se rapproche au mieux de la réalité des situations de bilinguisme observées chez les jeunes enfants, dont les compétences linguistiques dans les deux langues sont très variables en raison de nombreux facteurs que nous détaillerons dans la section 1.3.3.

1.3.2. Différentes typologies du bilinguisme

L'étude du bilinguisme chez l'enfant se trouve confrontée à une grande hétérogénéité de profils langagiers en lien avec l'importante variété des contextes d'acquisition et la présence de nombreux facteurs externes et internes qui influencent le développement langagier. Illustrant cette diversité, différentes catégorisations des situations de bilinguisme chez l'enfant sont proposées selon l'angle d'intérêt et/ou l'aspect étudié. Nous ne procéderons pas ici à une recension exhaustive des différentes typologies du bilinguisme, mais nous présenterons certaines d'entre elles qui nous paraissent pertinentes pour notre travail, pour décrire certains aspects développementaux ou caractériser notre population.

Typologie selon l'âge d'acquisition

Dans notre étude, nous nous intéressons au bilinguisme précoce, qui intervient lorsque la période de début du bilinguisme de l'enfant se situe entre la naissance et l'âge de 6-7 ans environ (De Houwer, 2019 ; Serratrice, 2019 ; Unsworth et al., 2011). Cette limite d'âge est souvent retenue pour définir la période de la petite enfance puisqu'elle constitue une étape de changement important dans le développement langagier du jeune enfant qui commence l'apprentissage de la lecture et l'écriture (De Houwer, 2021). Deux patrons d'acquisition sont généralement distingués chez les enfants bilingues précoces en fonction de l'âge du début du bilinguisme. L'acquisition simultanée de deux langues premières (2L1 ou BFLA - Bilingual First Language Acquisition - en anglais) concerne les enfants exposés à deux langues dès le plus jeune âge, tandis que l'acquisition précoce d'une seconde langue (L2P ou ESLA - Early Second Language Acquisition - en anglais) caractérise les enfants qui débudent l'apprentissage d'une seconde langue (L2) alors qu'ils possèdent déjà des connaissances dans leur première langue (L1) (De Houwer, 2019 ; Serratrice, 2019, *inter alia*). Les termes de bilinguisme simultané et bilinguisme consécutif (aussi appelé successif ou séquentiel)

sont également largement utilisés pour qualifier ces deux catégories de bilinguisme précoce (Paradis et al., 2011, *inter alia*). Bien que la plupart des auteurs approuvent la nécessité de cette distinction, il n'existe pas de consensus clair quant à l'âge délimitant les bilingues simultanés et les apprenants précoces d'une seconde langue (pour une revue, voir Nicoladis, 2018). En effet, pour certains auteurs, l'acquisition bilingue simultanée concerne les enfants exposés à deux langues dès la naissance (De Houwer, 2019, 2021). Selon Genesee (2019), la période d'acquisition simultanée peut être étendue jusqu'à l'âge d'un an environ, l'auteur arguant que d'importants changements dans les processus d'acquisition langagière apparaissent au-delà cet âge. Paradis et al. (2011), quant à eux, ont choisi de positionner la limite à l'âge de 3 ans, justifiant ce choix par des données développementales. En effet, ces auteurs estiment que les effets de la connaissance d'une première langue sur l'apprentissage de la L2 sont plus évidents à partir de cet âge, étant donné que le développement de la L1 est déjà bien avancé à 3 ans. Pour conclure sur cette typologie, illustrons les concepts de bilinguisme simultané et consécutif avec des exemples concrets. Un enfant évoluant dans une famille où chacun des parents parle une langue différente se retrouve habituellement dans le cas de bilinguisme simultané. De manière différente, un enfant présentera un bilinguisme consécutif s'il est exposé à une L1 au sein d'une famille parlant une langue différente de celle de la société, et qu'il débute l'apprentissage de sa L2 lors de son entrée à l'école vers l'âge de 4 ans.

Typologie selon le niveau de maîtrise

Un enfant qui apprend précocement deux langues aura très probablement des niveaux de maîtrise différents dans chacune d'entre elles, en raison de différents facteurs tels que la quantité et qualité d'exposition ou la fréquence et le besoin d'utilisation de ces deux langues dans son quotidien (Grosjean, 2015). Ce phénomène a conduit à l'élaboration du concept de dominance langagière dans l'une ou l'autre des langues. Un enfant bilingue peut donc être désigné comme dominant dans une de ses langues s'il démontre une maîtrise langagière plus élevée dans cette langue que dans l'autre. Généralement, la langue dominante est habituellement celle pour laquelle l'enfant a reçu une exposition plus importante (Paradis et al., 2011). À l'inverse, s'il présente des compétences égales dans ses deux langues, il sera qualifié de bilingue équilibré (Flege et al., 2002 ; Grosjean, 1982, 2008, *inter alia*). Toutefois, cette notion de dominance nécessite d'être nuancée pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il apparaît que la dominance dans une langue en particulier ne peut pas être vue comme une caractéristique

générale d'un enfant en raison de l'aspect dynamique de ses compétences langagières, et notamment de sa maîtrise relative de chacune des langues. En effet, la dominance langagière peut se modifier avec le temps en fonction de l'évolution des besoins communicatifs (Grosjean, 2010 ; Grosjean & Byers-Heinlein, 2018). À ce sujet, De Houwer et Bornstein (2015) ont étudié les patrons de dominance langagière de 30 enfants dans une tâche de production de mots à deux temps distincts. Ils ont pu mettre en évidence des changements du patron de dominance pour deux tiers d'entre eux entre l'âge de 13 mois et l'âge de 20 mois. De plus, il apparaît que la dominance dans une langue en particulier est parfois différente selon la modalité langagière (production vs. compréhension), le domaine langagier ou encore la situation de communication (Bedore et al., 2012 ; De Houwer, 2021 ; Kohnert, 2010). Une autre limite concerne la difficulté à mesurer et opérationnaliser cette dominance langagière chez les individus bilingues (Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2015). Des procédures diverses et variées ont été utilisées à cet effet, incluant des questionnaires d'auto-évaluation portant sur les habiletés langagières, des mesures de la fluence, des jugements subjectifs par des expérimentateurs, des tests de vocabulaire ou encore des historiques d'utilisation des langues (Flege et al., 2002). Néanmoins les résultats de ces différentes méthodes ne convergent pas toujours et il n'existe pas de consensus sur la meilleure manière de déterminer la dominance langagière (Grosjean & Byers-Heinlein, 2018). En outre, Butler (2012) précise qu'il n'existe pas de seuil concernant le degré de maîtrise nécessaire dans chaque langue pour être qualifié de bilingue dominant ou équilibré. Malgré ces limites, la prise en considération de la question de la dominance langagière chez les enfants bilingues reste importante, notamment lorsqu'il s'agit d'interpréter des résultats à des tests langagiers (Thordardottir, 2015, *inter alia*) (cf. section 3.5).

Notons également que le terme "bilingue réceptif" est également fréquemment employé dans la littérature pour qualifier les enfants qui comprennent une seconde langue mais qui ne la parlent pas (Baetens Beardsmore, 1986 ; Nakamura, 2019 ; Sherkina-Lieber, 2020).

Typologie selon la situation sociolinguistique et les modèles de transmission

Chaque famille bilingue possède sa propre approche linguistique afin de transmettre les différentes langues à l'enfant. Les modèles de transmission s'avèrent donc très divers et sont influencés par de nombreux facteurs tels que le bilinguisme des parents, la fratrie, la langue parlée entre les parents, le contexte socio-économique, la valorisation des langues dans la société ou encore l'histoire de la migration (Deprez,

1994 ; Döpke, 1992 ; Grosjean, 2015). Les stratégies de transmission des langues par les parents ne sont pas forcément issues d'un choix conscient et peuvent évoluer avec les années (Grosjean, 2015). Néanmoins, il est possible de dégager différents modèles de transmission en tenant compte de certains paramètres. Selon Romaine (1995), trois critères principaux permettent de classer les situations de bilinguisme : la langue des parents, la langue de la société et la stratégie parentale utilisée, à savoir la langue parlée à l'enfant. À partir d'une étude portant sur 1899 familles dont au moins un des parents parlaient une langue minoritaire⁵ à la maison (la langue majoritaire étant ici l'allemand), De Houwer (2007) a dégagé cinq modèles parentaux de transmission des langues au sein des familles biparentales.

- Modèle 1 : les deux parents s'adressent à l'enfant dans une langue minoritaire (24% des familles participant à l'étude). Ce modèle correspond à l'approche "une langue à la maison - l'autre à l'extérieur" décrite par Grosjean (2015).

- Modèle 2 : l'un des parents parle une langue minoritaire à l'enfant tandis que l'autre s'adresse à lui dans la langue majoritaire (11% des familles participant à l'étude). Ce cas de figure correspond à l'approche "un parent-une langue" (Grosjean, 2015 ; X.-L. Wang, 2012), qui est probablement l'un des plus connus et étudiés depuis les travaux fondateurs de Ronjat (1913).

- Modèle 3 : l'un des parents s'adresse à l'enfant à la fois dans une langue minoritaire et dans la langue majoritaire tandis que l'autre lui parle uniquement dans la langue minoritaire (14% des familles participant à l'étude).

- Modèle 4 : l'un des parents s'adresse à l'enfant à la fois dans une langue minoritaire et dans la langue majoritaire tandis que l'autre lui parle uniquement dans la langue majoritaire (20% des familles participant à l'étude).

- Modèle 5 : les deux parents s'adressent à l'enfant à la fois dans une langue minoritaire et dans la langue majoritaire (32% des familles participant à l'étude). Cette approche correspond à ce que Grosjean (2015) appelle "l'approche libre". Chaque parent utilise l'une ou l'autre langue de manière interchangeable en fonction de la situation (personnes présentes, contenu de l'échange, environnement, etc.). Il apparaît que ce modèle n'est souvent pas le premier choix des parents mais a tendance

5. Dans une société donnée, une langue minoritaire correspond à une langue parlée par un petit pourcentage de la population, par opposition à la langue majoritaire (ou langue de la société) qui se rapporte à la langue parlée par la majeure partie de la population et qui est souvent une langue officielle de ce territoire (Grosjean & Byers-Heinlein, 2018, *inter alia*).

à l'emporter sur les autres au fur et à mesure que l'enfant grandit, notamment car il permet davantage de flexibilité durant les échanges (Grosjean, 2015 ; Romaine, 1995).

Ces classifications, bien qu'utiles pour décrire certaines situations de bilinguisme, ne permettent toutefois pas de faire ressortir l'aspect dynamique et multidimensionnel du phénomène et de rendre compte de sa complexité. En effet, la situation linguistique de l'enfant peut évoluer au cours de sa vie, influencée par des facteurs variés comme un déménagement, des changements dans la composition familiale ou encore des modifications dans les pratiques linguistiques familiales. De ce fait, l'assignation à un sous-groupe au sein de ces typologies ne constitue qu'une photographie à un moment donné de son parcours linguistique et est susceptible d'évoluer en fonction des contextes de vie de l'enfant. Nous les avons utilisées pour décrire notre population d'enfants bilingues au moment de l'expérimentation.

1.3.3. Acquisition du langage en contexte bilingue

Afin de tenter de dépeindre la complexité du phénomène d'acquisition du langage en situation de bilinguisme, nous présenterons diverses données développementales au regard de différents facteurs d'influence et poursuivrons par quelques informations relatives aux interactions interlinguistiques intervenant au cours de ce processus d'apprentissage.

Données développementales et facteurs influençant l'acquisition

Avant de présenter les données relatives au développement langagier bilingue, il convient de préciser que, bien que de nombreuses études développementales aient historiquement comparé les performances des enfants bilingues à celles d'enfants monolingues, les différences rapportées ne doivent pas être interprétées dans une perspective normative, mais comme le reflet de modalités d'acquisition distinctes. Dans la littérature récente, plusieurs auteurs ont remis en question la place accordée aux comparaisons entre locuteurs monolingues et bilingues dans l'étude du développement langagier. Comme le soulignent Rothman et al. (2023), les groupes monolingues sont fréquemment utilisés comme point de référence, bien qu'ils ne constituent pas un groupe contrôle adéquat pour appréhender des trajectoires développementales fondées sur des expériences linguistiques différentes. De manière complémentaire, De Houwer (2023) montre que ces comparaisons reposent fréquemment sur des évaluations limitées à une seule langue, ce qui peut conduire à une

appréhension partielle des compétences des enfants bilingues, dont les ressources linguistiques sont réparties entre leurs langues. Ces travaux invitent à envisager le développement bilingue comme un ensemble de profils développementaux diversifiés, étroitement liés aux conditions d'exposition et d'usage des langues.

De nombreux facteurs influencent l'acquisition précoce du langage en contexte bilingue, et sont responsables de trajectoires développementales très hétérogènes chez les enfants apprenant deux langues. Parmi eux, **l'âge de la première exposition** au bilinguisme contribue de manière importante à cette variabilité (Butler, 2012). En effet, comme introduit dans la section précédente, l'acquisition bilingue précoce simultanée ou consécutive a un impact sur le développement des compétences langagières. De manière générale, les enfants qui apprennent deux langues de manière simultanée traitent leurs deux langues comme deux premières langues (Serratrice, 2019). Ces enfants présentent des processus d'acquisition similaires aux enfants monolingues et atteignent les différentes étapes développementales (babillage, premiers mots, premières phrases, etc.) aux mêmes âges que leurs pairs monolingues dans au moins une de leurs langues (De Houwer, 2019). De Houwer (2021) ajoute que la plupart de ces enfants sont capables de choisir la langue attendue en interaction avec leurs parents. Il est important de préciser que les deux langues ne se développent pas forcément à un rythme équivalent, le niveau de développement étant grandement dépendant de la quantité et de la qualité du langage adressé à l'enfant dans chacune d'entre elles (De Houwer, 2019). En outre, les connaissances langagières, et en particulier lexicales, dans chacune des langues ne se superposent pas car elles découlent d'activités, de contextes ou encore d'interlocuteurs différents (Paradis et al., 2011). Le stock lexical total d'un enfant bilingue est donc réparti entre les deux langues, avec seulement environ 30% des mots qui se chevauchent (Pearson et al., 1995 ; Peña et al., 2002). Toutefois, si l'on fait la somme des stocks lexicaux dans les deux langues, la quantité de vocabulaire connue par l'enfant bilingue est au moins équivalente à celle d'un enfant monolingue (Altman et al., 2018 ; Pearson et al., 1993).

Lorsque l'on s'intéresse aux enfants qui débutent l'apprentissage d'une seconde langue après avoir déjà acquis des connaissances dans leur première langue (bilingues consécutifs), il est plus difficile de donner des repères développementaux précis tant la variabilité est importante. De manière générale, leur apprentissage de la L2 se fait de manière très progressive (De Houwer, 2021). Le temps d'acquisition nécessaire pour présenter des compétences en L2 est soumis à une importante hétérogénéité (certains facteurs impliqués tels que la quantité et qualité de l'exposition ou la proximité des

langues seront détaillés ci-après) mais quelques estimations temporelles ont pu être établies. Selon l'étude longitudinale de Nap-Kolhoff (2010), les enfants d'âge préscolaire peuvent avoir besoin d'environ deux ans pour pouvoir se faire comprendre en L2 par un adulte non familier. L'étude de Hakuta (2000) indique qu'il faut généralement trois à cinq ans de scolarisation en anglais pour atteindre des performances comparables à celles d'enfants monolingues dans certains domaines, tandis que la revue de littérature effectuée par Saunders et O'Brien (2006) suggère que ce rapprochement peut ne pas intervenir avant la 6^e année suivant le début de l'école primaire (soit vers l'âge de 11-12 ans). Par ailleurs, Abrahamsson et Hyltenstam (2009) montrent que débiter précocement l'acquisition d'une seconde langue ne conduit pas systématiquement à des performances alignées sur celles de locuteurs monolingues, soulignant que l'âge précoce du début d'acquisition constitue un facteur important, mais non suffisant, pour atteindre des niveaux élevés de maîtrise langagière.

En outre, Paradis et al. (2011) précisent que la présence d'un phénomène appelé "effets de profil" ("profile effects" en anglais décrit par Oller et al., 2007), c'est-à-dire le fait que les enfants ne progressent pas au même rythme selon les domaines langagiers, rend difficile l'établissement de normes développementales précises. Ainsi, une étude longitudinale présentée par Paradis et al. (2011) montre que les performances langagières en L2 d'enfants bilingues se rapprochent de celles observées chez des enfants monolingues plus précocement en ce qui concerne la macrostructure narrative que le vocabulaire, ce dernier se développant lui-même plus rapidement que la morphologie verbale. En effet, trois ans après le début de l'étude, 100% des enfants bilingues présentaient des performances comparables à celles d'enfants monolingues aux mesures de macrostructure narrative, contre environ 80% des enfants aux mesures de vocabulaire et seulement 50% des enfants à celles portant sur la morphologie verbale. Ces résultats indiquent que le développement de certains aspects — notamment morphosyntaxiques — nécessite un temps d'exposition plus long. Des écarts entre les enfants bilingues et monolingues ont ainsi été rapportés pour les aspects de complexité syntaxique et de précision morphologique (Gutiérrez-Clellen et al., 2008). Plus précisément, des études sur les enfants bilingues apprenant le français en L2 décrivent une plus grande variabilité dans la précision des formes verbales (utilisation de formes non conjuguées, erreurs concernant l'auxiliaire verbal ou le temps verbal, etc.) (Paradis & Crago, 2000) ainsi que dans la production des pronoms objets (Grüter, 2005). De Houwer (2021) précise que ces erreurs peuvent notamment résulter de transferts de règles morphosyntaxiques de la L1 vers la L2. Toutefois, malgré ces

différences sur le plan structural, les études portant sur les dimensions pragmatiques et interactionnelles rapportent des profils comparables entre enfants monolingues et bilingues. Par exemple, Volpin (2021) décrit des profils interactionnels similaires lors de jeux de devinettes, et Antoniou et al. (2020) observent que les enfants bilingues présentent des compétences pragmatiques, relatives à la compréhension de l'implicite, de métaphores ou encore de l'ironie, équivalentes à celles des enfants monolingues.

L'étude de Thordardottir (2019) remet en question le poids du facteur de l'âge de la première exposition à la L2 dans le développement langagier bilingue. En effet, l'auteure démontre que les performances langagières d'enfants bilingues simultanés et consécutifs scolarisés en 1^{ère} et 3^e année de primaire sont davantage influencées par **le taux d'exposition aux langues** dont ils ont bénéficié que par l'âge du début de l'exposition. Ainsi, à taux d'exposition total équivalent, les enfants des deux groupes présentent des profils de performance comparables. Par ailleurs, l'étude montre également que les enfants bilingues, qu'ils soient simultanés ou consécutifs, obtiennent des scores plus faibles sur certaines mesures, à savoir le test de vocabulaire réceptif en L2 quel que soit le niveau scolaire, le test de vocabulaire expressif pour les enfants de 3^e année et le test de morphologie dérivationnelle et flexionnelle pour les enfants de 1^{ère} année. Thordardottir (2019) conclut que le fait d'être exposé très précocement à une seconde langue ne garantit pas à lui seul des niveaux de performance plus élevés que ceux d'enfants exposés plus tardivement, ni des profils similaires à ceux observés chez des enfants monolingues. Ainsi, le taux d'exposition aux langues constituerait un meilleur prédicteur, bien qu'il ne suffise pas à rendre compte de la complexité de l'expérience langagière, laquelle ne se limite pas à une approche strictement quantitative, comme nous l'aborderons par la suite. Ces résultats rejoignent ceux rapportés par Unsworth (2016b). De manière générale, l'importance du taux d'exposition est bien établie dans la littérature (Chondrogianni & Marinis, 2011 ; Hammer et al., 2012 ; MacLeod et al., 2013 ; Paradis, 2023, *inter alia*). Ainsi, selon Nicoladis (2018), "*children's exposure time to a language is highly related to how proficient they are in that language during childhood : the more they hear a language, the better their knowledge of that language*" (p.83). Le taux d'exposition requis pour observer des niveaux de performance comparables à ceux d'enfants monolingues varie en fonction des modalités ou domaines langagiers, en lien avec les "effets de profil" décrits ci-dessus. Par exemple, Thordardottir (2011) a observé des enfants bilingues français-anglais, âgés de 5 ans, bénéficiant d'un taux d'exposition compris entre 40 et 60% à l'une ou l'autre de ses langues. Leurs résultats en vocabulaire réceptif étaient similaires à ceux

observés chez des enfants monolingues francophones ou anglophones du même âge. En revanche, pour le vocabulaire expressif, un taux d'exposition d'au moins 60% à une langue semblait nécessaire pour atteindre des niveaux comparables.

Le rôle du taux d'exposition dans le développement langagier renvoie à l'importance fondamentale du langage adressé à l'enfant, et plus globalement à celle des **facteurs environnementaux**. Comme nous l'avons déjà exposé pour les enfants monolingues (cf. section 1.1.1), la **quantité de langage adressé à l'enfant** aussi bien que **sa qualité** influencent fortement le développement langagier de ce dernier. Différents facteurs viennent moduler cette influence, comme la diversité des sources linguistiques disponibles dans chaque langue (parents, famille, fratrie, pairs, etc.), le besoin d'utiliser les langues pour l'enfant, ou, à l'instar des enfants monolingues, le statut socio-économique de la famille et la richesse des modèles langagiers dont bénéficie l'enfant (Unsworth, 2016a). Concernant ce dernier facteur, Jia et Fuse (2007) ont mis en évidence une association positive entre la vitesse d'acquisition de la L2 et la richesse de l'environnement langagier extra-scolaire en L2 (amis locuteurs natifs de la L2, livres lus en L2, etc.). MacLeod et Demers (2025) soulignent également que la manière dont les familles organisent leurs pratiques langagières et culturelles influence la transmission des langues minoritaires et le développement bilingue. Parmi les pratiques favorisant cette transmission, l'étude souligne l'importance d'utiliser la langue familiale avec les enfants, de créer des occasions de l'employer dans la communauté et de valoriser son rôle pour le développement de l'enfant. De manière complémentaire, l'importance des pratiques familiales en lien avec la littérature a été mise en avant auprès de populations bilingues ; différentes études ayant observé un effet prédicteur des pratiques de lecture interactive d'histoires sur le développement du vocabulaire de ces enfants (Patterson, 2002 ; Song et al., 2012). Par ailleurs, la fréquence quotidienne d'usage des langues apparaît également déterminante : Beauchamp et MacLeod (2022) montrent en effet que, chez des enfants bilingues simultanés, ce facteur prédit mieux les performances langagières que l'exposition cumulative seule.

La question des **langues utilisées à la maison et des modèles de transmission** représente une autre variable pouvant expliquer les différences interindividuelles observées dans le développement langagier bilingue. Les divers modèles langagiers choisis par les parents pour s'adresser à l'enfant (présentés dans la section 1.3.2) ont un impact sur la transmission des langues, et plus particulièrement sur celle de la L1. En effet, les parents représentent bien souvent les principaux interlocuteurs susceptibles de

1. Développement langagier monolingue et bilingue

transmettre la langue familiale à leur(s) enfant(s). Selon De Houwer (2007), *"Children growing up with two languages invariably learn to speak the majority language. The minority language is the one that is at risk of not being spoken"* (p.419). Ainsi, dans son étude portant sur les différents modèles de transmission, De Houwer (2007) observe que le fait d'utiliser l'un ou l'autre des cinq modèles parentaux décrits plus haut conduit à un taux de réussite de la transmission de la L1 variant de 35,70% à 96,62%. Elle précise également que les enfants évoluant dans une famille ayant choisi le modèle 1 (les deux parents s'adressent à l'enfant dans la langue minoritaire) et le modèle 3 (l'un des parents s'adresse à l'enfant à la fois dans une langue minoritaire et dans la langue majoritaire tandis que l'autre lui parle uniquement dans la langue minoritaire) sont plus fréquemment exposés à la L1 et tendent à développer des compétences plus étendues dans cette langue. Les autres modèles offrent moins d'opportunités à l'enfant d'être exposé à la langue minoritaire dans l'environnement familial. Bien que le choix de la stratégie de transmission puisse être source de variabilité dans le développement langagier, il convient de préciser que différentes stratégies peuvent conduire à des résultats similaires. Par exemple, dans une étude portant sur 51 enfants bilingues franco-anglais d'âge préscolaire, MacLeod et al. (2024) montrent que les stratégies parentales « un parent-une langue » (modèle 2) et « deux langues utilisées par les deux parents » (modèle 5) entraînent des niveaux d'exposition comparables dans chaque langue et aboutissent à des compétences lexicales similaires en français et en anglais.

En lien avec cette transmission langagière parentale, le **statut de la langue minoritaire** au sein de la famille, faisant référence aux attitudes familiales relatives à leur identité linguistique et culturelle, semble exercer une influence sur le développement langagier de l'enfant. Bien que les résultats issus de la littérature ne soient pas tous concordants (pour une synthèse, voir par exemple, Paradis, 2023), certaines études ont pu mettre en évidence une association entre l'attitude parentale positive envers la transmission linguistique et culturelle et la maîtrise de cette L1 par l'enfant (Altman et al., 2014 ; Pérez-Leroux et al., 2011). Au-delà des valeurs portées par la famille, il est également démontré que le statut social dont bénéficie une langue au sein de la société impacte l'évolution langagière de l'enfant (Paradis et al., 2011). Un enfant gran-

dissant dans un environnement bilingue additif⁶ bénéficie de conditions favorables au développement de ses deux langues, tandis qu'un enfant évoluant en contexte bilingue soustractif a plutôt tendance à développer une dominance pour la langue majoritaire, voire à perdre ses compétences dans la langue minoritaire. L'appartenance ethnolinguistique d'une langue joue un rôle dans la valorisation dont elle bénéficie dans une société donnée, certaines langues (par exemple, l'anglais) jouissant d'un statut prestigieux à l'inverse de certaines langues familiales (Montanari & Quay, 2019). À ce propos, Armon-Lotem et al. (2014) ont pu mettre en évidence un effet du prestige de la L1 (anglais vs. russe) sur le taux d'exposition à cette langue dont bénéficiaient les enfants, ce taux étant plus élevé dans le groupe d'enfants bilingues anglais-hébreu que russe-hébreu.

Lorsqu'on s'intéresse aux langues parlées en famille, **le niveau de maîtrise des parents** dans la langue dans laquelle ceux-ci s'adressent à l'enfant est un facteur à ne pas négliger. Lorsque les parents s'adressent majoritairement à leur enfant dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement (en l'occurrence la L2 ou langue majoritaire), cela apporte peu de bénéfices sur le développement de la L2 chez l'enfant et accroît le risque qu'il ne maîtrise pas ou qu'il perde la langue de la famille (Paradis, 2011). Il ressort également de certaines études que le fait d'utiliser exclusivement la L2 au sein de la famille est associé à des interactions parents-enfants limitées et à input langagier et communicatif moins riche que ceux observés dans les familles utilisant la L1 (Durán et al., 2016 ; Kremer-Sadlik, 2005). Ebert et Reilly (2022) stipulent que le fait de changer la langue utilisée dans la famille au profit de la L2 affecte négativement les compétences en L1 de l'enfant sans parvenir à apporter des bénéfices significatifs sur celles en L2. Ainsi, les données de la littérature s'accordent sur le fait d'encourager les parents à utiliser le plus possible la langue de la famille avec leur enfant, cela ayant un impact positif global sur son développement langagier bilingue ainsi que sur sa réussite scolaire (Castro et al., 2011 ; Thordardottir, 2010).

En cas de combinaisons de plusieurs des facteurs présentés ci-dessus (utilisation majoritaire de la L2 en famille, absence de valorisation de la L1, etc.), il est probable que la L2 devienne la langue largement dominante de l'enfant, d'autant plus lorsque

6. Selon les écrits de Lambert (1977), un environnement bilingue est dit *additif* lorsque le contexte dans lequel évolue l'enfant soutient à la fois le maintien et le développement et la langue minoritaire et l'acquisition de la langue majoritaire. L'entourage de l'enfant au sens large (famille, amis, professionnels, société, etc.) valorise ainsi les deux langues de manière équivalente. À l'inverse, l'environnement bilingue peut être qualifié de *soustractif* quand la langue majoritaire de la société est valorisée au détriment de la langue minoritaire.

1. Développement langagier monolingue et bilingue

cette langue constitue sa langue de scolarisation, et que sa maîtrise de la L1 diminue (Paradis et al., 2011). Cela renvoie au phénomène d'acquisition incomplète ou d'attrition de la L1. Selon Köpke (2019), *"attrition can be said to occur when the availability of the nondominant language decreases so much that fluent language processing in that language is no longer possible"* (p.365). Ce phénomène représente un facteur de complication dans le développement du langage de l'enfant bilingue, dans la mesure où le maintien et la poursuite du développement des compétences en L1 semblent constituer un support pour une meilleure acquisition de la L2 (Kohnert, 2010). Un lien important entre un besoin décroissant d'utilisation de la langue dans la vie de tous les jours et l'attrition de cette langue a été relevé (Grosjean, 2015). Ces éléments mettent en lumière l'aspect dynamique du développement langagier bilingue, et sa forte dépendance au contexte linguistique dans lequel évolue l'enfant (Köpke & Genevskaja-Hanke, 2018).

Une autre source de différences individuelles dans le développement du langage des enfants bilingues concerne **la typologie des langues**, et particulièrement la proximité des différentes langues de l'enfant en termes de structures phonologiques et grammaticales. De manière générale, plus les langues sont typologiquement éloignées l'une de l'autre, plus l'acquisition de la seconde langue prendra du temps à l'enfant (Paradis et al., 2011). Ce constat est en lien avec les influences interlinguistiques que nous évoquerons dans la sous-section suivante.

Enfin précisons que des **paramètres internes** à l'enfant tels que sa motivation, son style d'apprentissage, son bien-être socio-émotionnel (englobant les aspects de cognition sociale, compétence sociale ou auto-régulation) ou encore ses habiletés cognitives liées à l'apprentissage du langage (mémoire à court terme verbale, mémoire de travail, raisonnement analytique, etc.) participent également à la variabilité observée dans la vitesse d'acquisition des langues chez les enfants bilingues (Paradis, 2023 ; Paradis et al., 2011).

La Figure 2, tirée de Paradis (2023) résume les différents facteurs influençant le développement langagier bilingue et responsables des différences interindividuelles observées.

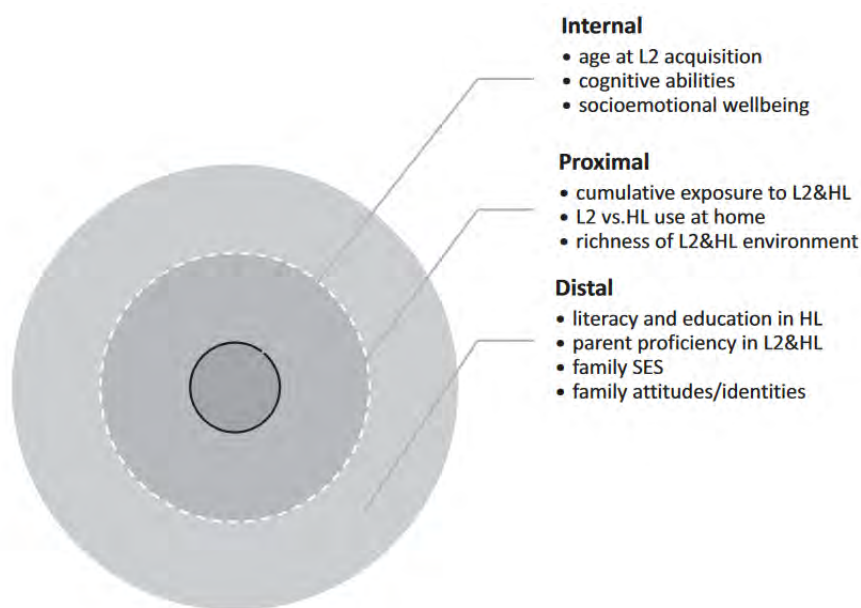


FIGURE 2. – Diagramme illustrant les relations entre les facteurs explicatifs de différences individuelles dans le développement bilingue. L'enfant est représenté au centre. Les pointillés indiquent que les frontières entre les facteurs proximaux et distaux ne sont pas absolues, avec des interactions possibles entre ceux-ci. Tiré de Paradis (2023, p.796).

Ces facteurs peuvent être internes à l'enfant (âge de la première exposition, habiletés cognitives, etc.) ou externes, correspondant aux facteurs environnementaux. Parmi ces facteurs externes, l'auteure distingue les facteurs proximaux (taux d'exposition, qualité du langage adressé à l'enfant, langues parlées à la maison, etc.) et les facteurs distaux (attitudes familiales, maîtrise des langues par les parents, statut socio-économique, etc.) en précisant que ces deux types de facteurs peuvent être interdépendants.

Interactions interlinguistiques

Depuis les travaux de Genesee (1989), il est largement admis que les deux langues auxquelles est exposé un enfant, dès sa naissance ou quelque mois après, se développent de manière indépendante par le biais de deux systèmes linguistiques distincts (Paradis et al., 2011). Cela signifie que les représentations linguistiques de chaque langue sont séparées dès le départ et que l'enfant est capable de discriminer et utiliser de manière différenciée ses deux langues selon le contexte (Genesee, 1989 ; Meisel, 2001 ; Nicoladis & Genesee, 1997, *inter alia*). Cependant, bien qu'indépendants, il semblerait que ces systèmes ne soient pas pour autant pleinement autonomes et

interagissent l'un avec l'autre dans une certaine mesure (Blom et al., 2017 ; Serratrice, 2013 ; C. van Dijk et al., 2022, *inter alia*). Ainsi, *"overall, two languages within the developing child seem to be both functionally independent and, to some degree, interdependent at different developmental stages"* (Kohnert, 2010, p.460). Cette théorie repose sur l'hypothèse d'interdépendance développée par Cummins (1979), stipulant que les enfants bilingues s'appuient sur des ressources cognitives communes pour développer leurs deux langues, ce qui permet des interactions entre les deux systèmes langagiers durant le processus d'acquisition. Ces interactions sont appelées influences interlinguistiques, et correspondent à des influences structurelles exercées par une langue sur une autre (Nicoladis, 2006). Elles peuvent avoir un effet facilitateur (transferts) ou perturbateur (interférences) sur les performances dans une langue donnée (Kohnert, 2010). En effet, Verhoeven (2007) indique que les connaissances langagières acquises dans une langue pourraient faciliter l'apprentissage d'une seconde langue à travers le transfert de diverses compétences, comme par exemple certaines habiletés cognitives et métalinguistiques sous-jacentes au développement langagier et partagées entre les langues. Dans le cas où les connaissances dans les deux langues entrent en compétition, les interférences peuvent se manifester par l'utilisation de constructions agrammaticales ou inappropriées, des erreurs lexicales ou phonologiques, des omissions ou encore des temps de latence (Nicoladis, 2006 ; Serratrice, 2013, *inter alia*). Par exemple, un enfant bilingue français-anglais pourrait s'appuyer sur ses connaissances de l'expression de la possession en français (ex : "la maison de la fille") pour élaborer une phrase en anglais calquée sur cette construction (ce qui donnerait "the house of the girl" au lieu de la formulation attendue "the house's girl"). Les recherches dans ce domaine ont débuté par les travaux de Hulk et Müller (2000) et Müller et Hulk (2001), puis de nombreuses études ont pu mettre en évidence la présence d'interactions interlinguistiques au cours du développement langagier de l'enfant bilingue, à la fois dans les domaines de la phonologie, du lexique, de la morphologie, de la syntaxe et de la pragmatique (Brulard & Carr, 2003 ; Marian & Kaushanskaya, 2007 ; Nicoladis, 2006, 2012 ; Verhoeven, 1994, *inter alia*), ou encore à l'interface des domaines syntaxiques et discursifs/pragmatiques ainsi que syntaxiques et sémantiques (Serratrice, 2013). Par exemple, Serratrice et al. (2004) ont étudié l'occurrence des influences interlinguistiques dans le contexte de l'interaction entre les aspects syntaxiques et pragmatico-discursifs, à travers le choix des expressions référentielles dans le discours d'un enfant bilingue italien-anglais et d'enfants monolingues italophones et anglophones, d'âge préscolaire. Ce choix dépend à la fois

des constructions morphosyntaxiques attendues dans une langue donnée, mais également des contraintes discursives et pragmatiques de la situation, notamment de la facilité d'identification du référent par le destinataire du discours. Leurs résultats ont mis en évidence la présence d'interactions interlinguistiques chez l'enfant bilingue avec une sur-utilisation du pronom sujet en italien dans les cas où les enfants monolingues italophones choisissent le sujet nul. Ce résultat peut être attribué à l'influence de l'anglais. Il est intéressant de noter que cette influence serait unidirectionnelle car cet enfant ne produit pas plus de sujet nul en anglais que les enfants monolingues dans cette langue. Ainsi, les auteurs émettent l'hypothèse que la présence d'influences interlinguistiques dans le cas du choix des expressions référentielles serait modulée par les contraintes pragmatiques liées à la langue, avec davantage de transferts depuis la langue présentant moins de contraintes pragmatiques pour l'utilisation des pronoms sujets (ici l'anglais) vers la langue dans laquelle l'emploi des pronoms sujets est soumis à des contraintes pragmatiques plus complexes, comme l'alternance des référents (ici l'italien). Prenons maintenant l'exemple des études portant sur les interactions interlinguistiques dans le domaine du vocabulaire. Ces influences peuvent se manifester sous la forme de délais pour récupérer les mots. En effet, l'étude de Jia et al. (2006) a montré que, lorsque les enfants bilingues étaient soumis à des conditions expérimentales activant alternativement leurs deux langues, des temps de latence étaient observés pour retrouver les mots par rapport aux conditions n'activant qu'une seule langue à la fois. Une autre étude (Sheng et al., 2016) met en évidence des effets facilitateurs de l'interaction des deux langues sur l'accès lexical de mots lorsque ceux-ci sont des cognats, c'est-à-dire des mots partageant la même forme phonologique et la sémantique dans différentes langues (ex : "girafe" en français, "giraffe" en anglais, "giraffa" en italien, etc.).

Bien que de nombreuses études se soient penchées sur la problématique des influences interlinguistiques, les circonstances et facteurs conduisant à leur apparition restent incompris. C. van Dijk et al. (2022) ont donc mené une méta-analyse dans l'optique d'étudier l'impact de différents prédicteurs sur ces interactions. Un effet de la dominance langagière a pu être mis en évidence avec davantage d'interactions interlinguistiques de la langue dominante vers la langue non dominante. Il est intéressant de noter que ce résultat est valable uniquement lorsque la langue dominante correspond à la langue de la société. Aucun effet prédicteur de l'âge de l'enfant, du domaine langagier ou des chevauchements structurels entre les langues n'a été relevé. À l'issue de cette méta-analyse, les auteurs précisent que certains résultats doivent

donc être nuancés en raison de la grande variabilité des définitions et de la manière d'opérationnaliser les influences interlinguistiques selon les études. Ils estiment que des études plus systématiques et standardisées sont nécessaires dans le but d'établir une théorie solide dans le domaine.

Pour conclure cette section, quelques informations sur le phénomène d'alternance codique (ou *code-switching* en anglais) qui est une autre manifestation d'interactions entre les langues. Il correspond au "*passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou plusieurs phrases*" (Grosjean, 2015, p.70), c'est-à-dire à l'utilisation d'éléments de deux langues au sein d'un même énoncé ou d'une même conversation (ex : "J'irai à la piscine next week"). Ce phénomène est typique et répandu au cours des interactions entre locuteurs bilingues et est considéré comme une ressource communicative, notamment utilisée dans le but de pouvoir exprimer plus clairement certaines idées, mettre de l'emphase sur certains éléments ou encore simplement employer des mots qui sont plus rapidement accessibles (Genesee, 1989 ; Grosjean, 2015 ; Paradis et al., 2011). Nous pouvons noter qu'en situation d'interaction avec un interlocuteur monolingue, les occurrences d'alternance codique sont beaucoup plus rares (Marian & Kaushanskaya, 2007).

1.3.4. Habiletés narratives et bilinguisme

Les études sur les compétences narratives des enfants en contexte bilingue sont encore limitées et concernent en majorité le bilinguisme anglais-espagnol aux États-Unis ou tout du moins une combinaison de langues incluant l'anglais. Deux principaux types de comparaison sont rapportés dans la littérature : 1) la comparaison entre les narrations en L2 d'enfants bilingues et celles d'enfants monolingues dans la même langue et 2) la comparaison entre les compétences narratives d'enfants bilingues dans chacune de leurs langues. Pour chaque compétence narrative, nous passerons en revue les résultats d'études de ces deux types de comparaisons (si les données le permettent).

Tout d'abord, analysons les données concernant **les aspects de planification et de contenu des narrations d'enfants bilingues**. Il ressort de plusieurs études que ces aspects seraient relativement équivalents dans les narrations des enfants monolingues et bilingues préscolaires et scolaires (Boerma et al., 2016 ; Hipfner-Boucher et al., 2015 ; Kunnari et al., 2016 ; Pearson, 2002 ; Rezzonico et al., 2015, *inter alia*). En effet, ces études n'ont pas observé de différence significative entre les performances en macro-

structure, opérationnalisée par des scores de *story grammar* (organisation et éléments de l'histoire) des enfants bilingues et monolingues. Boerma et al. (2016) précisent ainsi qu'un moindre niveau d'exposition à la L2 ne semble pas affecter les habiletés narratives des enfants bilingues. L'étude de MacLeod et Pesco (2023) renforce ces observations en montrant que, dès leur entrée à l'école et malgré une exposition préalable limitée à la L2, les enfants bilingues sont capables de structurer leurs narrations dans cette langue autour des éléments essentiels de la mise en intrigue (énonciation du problème, description des tentatives des personnages et résultats obtenus). Ces compétences s'enrichissent au cours de l'année scolaire grâce à l'exposition croissante à la L2. De manière complémentaire, Hipfner-Boucher et al. (2015) ont comparé les performances selon la langue le plus souvent utilisée à la maison. Aucune différence n'a été constatée entre les enfants majoritairement exposés à l'anglais (L2) et ceux exposés principalement à une autre langue (L1), suggérant ainsi que ces mesures sont peu dépendantes de la dominance langagière. Cependant, l'étude de Kupersmitt et al. (2014) nuance les résultats précédents en soulignant que le taux d'exposition peut influencer la cohérence globale de la narration, étudiée à travers l'expression des relations causales. Les résultats ont montré que les enfants bilingues produisaient moins de relations causales en L2 (hébreu) que leurs pairs monolingues après deux ans d'exposition à cette langue mais obtenaient des performances similaires au bout de 4 ans d'exposition.

D'autres facteurs peuvent intervenir et impacter les performances narratives, comme c'est le cas dans l'étude d'Akinci et al. (2001). Ces auteurs ont comparé les narrations en français d'enfants bilingues français-turc et monolingues en analysant les mentions des différentes composantes de l'histoire (début de la trame, continuation de la trame, résolution de la trame et résumé). Ils observent des résultats similaires dans les deux groupes d'enfants aux âges de 5 ans et 7 ans mais des différences à 10 ans, avec moins d'éléments mentionnés concernant les composantes "continuation de la trame" et "résolution de la trame" chez les enfants bilingues par rapport aux enfants monolingues. Cependant, les auteurs n'attribuent pas ces résultats au bilinguisme ou à un manque de maîtrise du français par les enfants bilingues mais plutôt à une différence quant à l'exposition aux activités liées au langage écrit dans leur environnement familial. En effet, les enfants monolingues de l'étude bénéficiaient d'une exposition quotidienne aux activités de lecture d'histoires, tandis que seule la moitié des familles des enfants bilingues a reporté ce type d'activités à la maison.

Si l'on regarde maintenant les recherches ayant comparé les habiletés narratives des enfants bilingues préscolaires et scolaires dans chacune de leurs langues, des similitudes entre les habiletés de planification d'une langue à l'autre sont observées dans un certain nombre d'entre elles (Bohnacker, 2016 ; Fiestas & Peña, 2004 ; Hao et al., 2019 ; Kunnari et al., 2016 ; Montanari, 2004 ; Pearson, 2002, *inter alia*). Dans une étude portant sur 47 enfants préscolaires bilingues anglais-cantonais au Canada, Rezzonico et al. (2016) mettent également en évidence un lien entre les deux langues, avec des scores de *story grammar* en cantonais prédisant les scores de *story grammar* en anglais. Toutefois, ces auteurs ont observé des compétences de macrostructure plus développées en anglais qu'en cantonais, malgré une maîtrise équivalente des deux langues chez ces enfants. Ils suggèrent que ces habiletés pourraient être dépendantes de la pratique et de l'expérience dans une langue en particulier ainsi que des spécificités culturelles liées au style narratif. Sur ce dernier point, Fiestas et Peña (2004) font des constatations similaires dans leur étude portant sur des enfants bilingues espagnol-anglais. Malgré des scores de structure narrative globalement équivalents, l'analyse qualitative des résultats montrent que les enfants mentionnent davantage d'épisodes "tentatives" et "événement déclencheur" en espagnol contre davantage d'épisodes "conséquences" en anglais. Ces observations sont en accord avec l'étude de Bliss et al. (2001) selon laquelle différentes cultures mettraient l'accent sur différents éléments d'une histoire. Roch et al. (2016), quant à eux, démontrent un effet du niveau de maîtrise langagière avec de meilleures performances sur le plan de la macrostructure en L1 (italien) qu'en L2 (anglais) chez des enfants âgés de 5 ans mais des performances comparables à 7 ans, en lien avec une maîtrise plus élevée de l'anglais.

Ainsi, les résultats concernant les aspects de planification des narrations suggèrent que ces compétences sont transférables d'une langue à l'autre dans une certaine mesure, avec un probable effet modulateur de certains facteurs tels que l'âge, l'expérience ou encore les aspects culturels. Ces observations peuvent donc être attribuées à la présence d'interactions interlinguistiques. En outre, Hao et al. (2019) démontrent qu'un seuil minimal de vocabulaire en L1 est nécessaire pour permettre ces influences interlinguistiques.

Les aspects de **textualisation dans les narrations d'enfants bilingues** représentent un domaine encore peu étudié dans la littérature.

Commençons par les données relatives à l'établissement de la **cohésion verbale**. L'étude d'Akinci et Kern (1998) a comparé le développement de la temporalité chez des enfants bilingues français-turc âgés de 5 à 11 ans et leurs pairs monolingues fran-

cophones dans des narrations en français, et a mis en évidence certaines différences entre les deux groupes. Le système mixte, c'est-à-dire l'absence de temps dominant, apparaît plus fréquemment chez les enfants bilingues, bien que présentant la même tendance générale de diminution avec l'âge. Alors que ce système est quasiment absent à partir de 7 ans chez les monolingues, il persiste jusqu'à l'âge de 10/11 ans chez les enfants bilingues. En outre, le sous-système temporel au passé est moins fréquent chez les enfants bilingues et, lorsqu'il est utilisé, le passé composé est préféré au passé simple, contrairement aux observations des enfants monolingues. Enfin, en ce qui concerne les alternances temporelles, les auteurs constatent une moins grande diversification de leurs fonctions avec l'âge, avec une moindre utilisation dans un but discursif. Globalement, plus l'âge augmente, plus les performances des enfants bilingues se rapprochent de celles de leurs pairs monolingues. Comme pour la planification des narrations, Akinci et Kern (1998) attribuent plutôt ces observations à une exposition moins fréquente aux activités langagières écrites au sein de l'environnement familial des enfants du groupe bilingue qu'à un effet direct de la situation de bilinguisme. Plusieurs facteurs peuvent intervenir dans la variabilité observée dans la population bilingue. Kaufman (2001) indique que les sous-systèmes temporels utilisés par les enfants bilingues dépendent à la fois de l'âge (suivant les mêmes tendances que celles des enfants monolingues) mais également du niveau de maîtrise langagière. Un sous-système temporel au présent est préféré lorsque les enfants démontrent une maîtrise langagière moins élevée et une expérience réduite avec le domaine de l'écrit dans cette langue. Ces conditions peuvent également expliquer l'utilisation plus fréquente d'un système temporel mixte chez les enfants bilingues (Antonova-Ünlü & Sağın-Şimşek, 2022).

En ce qui concerne les aspects de **cohésion anaphorique**, Serratrice et Hervé (2015) spécifient que les enfants bilingues sont confrontés aux mêmes contraintes qui régissent le choix des expressions référentielles que les enfants monolingues (telles que présentées dans la section 1.2.1), mais elles précisent que certaines d'entre elles sont communes à toutes les langues (ex, l'utilisation de formes plus explicites pour les référents moins accessibles) tandis que d'autres sont spécifiques à une langue donnée (ex, l'utilisation de pronoms clitiques en position sujet). Ainsi, il semblerait que les éléments partagés entre les langues se développent de manière similaire chez les enfants monolingues et bilingues. Par exemple, Rezzonico et al. (2015) ne mettent pas en évidence d'effet spécifique lié au statut bilingue sur la forme linguistique choisie pour introduire des référents, avec des proportions d'utilisation de SN indéfinis

équivalentes chez les enfants monolingues et bilingues d'âge préscolaire. De la même manière, dans l'étude de Serratrice (2007), les enfants bilingues anglais-italien âgés de 7 à 10 ans utilisent des formes linguistiques similaires à celles de leurs pairs monolingues pour introduire, maintenir et réintroduire des référents au sein d'une narration. Si l'on regarde les différences de performance selon la langue utilisée, il est intéressant de noter que les enfants bilingues utilisent davantage de pronoms pour maintenir et réactiver les référents en anglais qu'en italien, et davantage de sujet nul en italien qu'en anglais dans les mêmes circonstances. Dans les deux cas, leurs performances ne diffèrent pas de celles des enfants monolingues dans chacune des langues. Serratrice (2007) conclut donc que les enfants bilingues d'âge scolaire présentant une bonne maîtrise des deux langues sont capables de s'adapter aux spécificités linguistiques et pragmatico-discursives de l'expression de la référence dans chacune des langues. Comme pour les autres aspects narratifs, différents facteurs peuvent influencer les habiletés référentielles, comme la proximité structurelle entre les langues et le taux d'exposition à chacune des langues (Serratrice & Hervé, 2015). En effet, M. Andreou et al. (2015) ont mis en évidence un effet du niveau de maîtrise langagière sur le choix des expressions référentielles. Elles ont observé que les enfants bilingues allemands-grecs présentant une dominance langagière en allemand obtenaient des résultats différents de ceux d'enfants bilingues ayant le grec comme langue dominante et des enfants monolingues grecs. Par exemple, ils choisissaient davantage de SN définis pour maintenir la référence, même lorsque le contexte autorisait l'utilisation de formes moins explicites, et moins de SN indéfinis pour introduire les personnages. Torregrossa et al. (2021) constatent également une corrélation entre l'utilisation de formes linguistiques sur-spécifiées et des niveaux plus faibles d'expérience langagière (définie comme une mesure combinant le taux d'exposition et le niveau de maîtrise relatifs à une langue) dans la langue-cible.

Au sujet des aspects de **connexion**, plusieurs études ont mis en évidence des différences entre narrations bilingues et monolingues, tant au niveau de la fréquence que de la diversité des connecteurs employés. D'une part, les enfants bilingues semblent utiliser globalement moins de connecteurs que leurs pairs monolingues dans leurs productions en L2. Ainsi, Kupersmitt et al. (2014) observent une fréquence réduite de connecteurs dans les narrations en L2 d'enfants bilingues d'âge préscolaire et scolaire, résultat qu'ils attribuent à la contrainte imposée par l'organisation discursive en L2. En outre, Viberg (2001) a mis en évidence une sur-représentation du connecteur temporel *sen* en suédois (*après* en français) dans les narrations d'enfants bilingues an-

glais-suédois, persistant même après quatre années d'exposition à la langue. D'autre part, les recherches soulignent un impact sur la diversité et la complexité des connecteurs utilisés. Akinçi (2002) constate une utilisation moindre des connecteurs subordonnants dans des narrations en français d'enfants bilingues français-turc par rapport à leurs pairs monolingues à 5 ans. Cette différence disparaît à partir de 7 ans. Les fonctions des connecteurs utilisés sont similaires dans les deux groupes, mais la diversité des connecteurs est moins importante chez les enfants bilingues. Dans leur étude comparant les connecteurs temporels dans les narrations en turc (L1) d'enfants bilingues turc-anglais, turc-russe et monolingues en turc âgés de 4 à 16 ans, Antonova-Ünlü et Sağın-Şimşek (2022) observent un développement plus tardif des connecteurs temporels subordonnants dans les groupes d'enfants bilingues, compensé par une sur-utilisation des connecteurs coordonnants. Les auteures mettent en avant différents facteurs explicatifs, tels que l'utilisation de cette langue principalement dans des contextes informels (le turc n'étant pas la langue de scolarisation de ces enfants), le taux d'exposition à cette langue ou encore les habitudes culturelles. Particulièrement, les performances des enfants semblent modulées par leur dominance langagière. L'impact de cette dominance a pu être mis en évidence par Lanza (2001) qui a étudié l'usage des connecteurs temporels dans des narrations d'enfants bilingues norvégien-anglais et a constaté davantage de connecteurs lorsque les enfants produisaient leur narration en norvégien, leur langue dominante, par rapport à celle en anglais. En outre, en analysant l'usage des connecteurs dans une narration produite dans leur langue dominante, Kupersmitt et Armon-Lotem (2019) ne rapportent pas de différence significative entre les performances des enfants bilingues et celles de leurs pairs monolingues.

Nous nous intéressons à présent aux **aspects linguistiques des narrations d'enfants bilingues** à travers les mesures de microstructure (soit l'organisation des éléments linguistiques au niveau phrastique). De façon générale, les études suggèrent que les performances en microstructure peuvent apparaître plus limitées dans une langue donnée chez les enfants bilingues, notamment en ce qui concerne la complexité syntaxique, la productivité lexicale et la précision morphologique (Hipfner-Boucher et al., 2015 ; Otwinowska et al., 2020 ; Paradis & Kirova, 2014 ; Pearson, 2002 ; Rezzonico et al., 2015 ; Rodina, 2017, *inter alia*). Toutefois, certaines divergences apparaissent selon les études et les mesures utilisées. Ces compétences étant fortement liées aux connaissances linguistiques de l'enfant, ces différences semblent s'expliquer en grande partie par le degré d'exposition et le niveau de maîtrise de l'enfant dans la langue évaluée.

1. Développement langagier monolingue et bilingue

En effet, Hipfner-Boucher et al. (2015) ont mis en évidence des différences dans les performances des enfants selon la langue qui était plus souvent utilisée à la maison. Lorsque les enfants bilingues étaient exposés majoritairement à l'anglais à la maison, ils obtenaient des scores de microstructure similaires à ceux d'enfants monolingues en anglais, alors que les enfants exposés moins de la moitié du temps à l'anglais à la maison démontraient des performances plus faibles dans cette langue que leurs pairs monolingues. De la même manière, Rodina (2017) observe que les enfants bilingues norvégien-russe présentant une dominance en norvégien obtiennent des résultats en microstructure similaires aux enfants monolingues en norvégien mais significativement inférieurs aux monolingues en russe.

Lorsqu'on compare la microstructure narrative entre les deux langues de l'enfant, ces habiletés peuvent également différer d'une langue à l'autre, également en lien avec les facteurs précédemment cités (Hao et al., 2019 ; Pearson, 2002 ; Uccelli & Páez, 2007, *inter alia*). Par exemple, Pearson (2002) a mis en évidence un effet de la variable "langue parlée à la maison" sur les scores aux mesures linguistiques (mais pas sur celles liées à la planification de l'histoire). Rezzonico et al. (2016) ont quant à eux observé des mesures de microstructure équivalentes dans les narrations dans les deux langues d'enfants bilingues anglais-cantonais présentant un bilinguisme équilibré, ce qui indique un lien étroit entre le niveau de maîtrise langagière et ce type de mesures.

Pour conclure ce sous-chapitre, nous avons vu que les aspects de planification des narrations sont moins dépendants des connaissances spécifiques dans une langue que les aspects linguistiques, et apparaissent donc davantage transposables d'une langue à l'autre par le biais d'interactions interlinguistiques. Ces deux catégories d'analyses sont donc souvent comparées dans les études portant sur cette population. Il ressort que leur développement semble être relativement indépendant l'un de l'autre (Rezzonico et al., 2016 ; Uccelli & Páez, 2007, *inter alia*). Par exemple, Uccelli et Páez (2007) ont mis en évidence une amélioration des compétences d'organisation narrative dans les narrations en espagnol d'enfants bilingues entre l'âge de 5,5 ans et 6,5 ans, tandis que les mesures linguistiques (diversité lexicale) issues des narrations dans cette même langue n'ont pas montré d'évolution significative dans le même laps de temps. De la même manière, des effets de profil sont observés par Paradis et Kirova (2014) dans les narrations d'enfants bilingues d'âge préscolaire, avec des performances qui se rapprochent de celles de leurs pairs monolingues plus précocement pour les mesures de macrostructure que pour les mesures linguistiques telles

que la longueur moyenne des énoncés ou la diversité lexicale. Il reste à déterminer si ces résultats sont généralisables à d'autres combinaisons de langues, notamment incluant le français. Par ailleurs, moins d'attention a été accordée aux aspects de textualisation regroupant les unités linguistiques qui présentent un fonctionnement discursif. Les données disponibles suggèrent que ces aspects se situent à un niveau intermédiaire entre les deux catégories précédemment mentionnées : ils favorisent fréquemment des interactions interlinguistiques, tout en restant partiellement dépendants des connaissances spécifiques à chaque langue. Les éléments de textualisation méritent donc d'être davantage explorés auprès d'une population bilingue afin de mieux caractériser leur développement.

2. Les troubles du développement du langage

Ce deuxième chapitre est consacré aux troubles du développement du langage chez l'enfant. Depuis plusieurs décennies, diverses appellations et définitions ont été utilisées selon les périodes, les auteurs, les pays ou les milieux professionnels (recherche vs. clinique) afin de décrire les troubles du langage chez l'enfant qui se manifestent en dehors de causes connues (de Weck & Marro, 2010 ; Tomblin, 2019, *inter alia*). Dans la section 2.1, nous proposerons un bref historique de ces différentes options définitoires et terminologiques et des débats qui ont abouti au consensus autour de l'appellation "trouble du développement du langage" (TDL par la suite). Nous présenterons ensuite quelques considérations étiologiques et différents facteurs de risque et de protection (section 2.2). La section 2.3 sera consacrée aux différentes caractéristiques langagières des enfants présentant un TDL avant de nous focaliser particulièrement sur leurs habiletés narratives (section 2.4). Nous verrons ensuite dans la section 2.5 que certains profils langagiers des enfants apprenant une seconde langue peuvent présenter des similitudes avec ceux d'enfants ayant un TDL. Nous terminerons ce chapitre en nous intéressant au TDL en contexte de bilinguisme en exposant, dans un premier temps, les spécificités langagières des enfants bilingues avec TDL (section 2.6), et dans un second temps, les données disponibles relatives aux compétences narratives de ces enfants (section 2.7).

2.1. Définitions et terminologies

D'origine neurodéveloppementale, les TDL se manifestent par des difficultés d'acquisition du langage oral dès le plus jeune âge, avec des dysfonctionnements qui peuvent persister jusqu'à l'âge adulte. Leur prévalence varie en fonction de la définition et des critères choisis, mais elle est généralement estimée aux alentours de 7,5% des enfants d'âge préscolaire, de sorte qu'il s'agit d'un trouble relativement fréquent

2. Les troubles du développement du langage

(Norbury et al., 2016 ; Tomblin, Records et al., 1997). Les TDL se caractérisent par une importante hétérogénéité des profils langagiers observés (Bishop et al., 2017 ; de Weck & Marro, 2010 ; Leonard, 1991 ; McGregor et al., 2025, *inter alia*), ce qui explique en grande partie la complexité à définir précisément ces troubles et à choisir une terminologie appropriée.

À partir des années 1980, une définition des troubles du langage par critères d'exclusion a prédominé dans la littérature internationale avec l'appellation "Troubles spécifiques du langage" (SLI - Specific language impairments). Ce terme est employé pour désigner un déficit significatif du langage oral en l'absence de troubles associés tels qu'une atteinte neurologique, un trouble auditif et de faibles performances intellectuelles (Leonard, 1991, 1998). Particulièrement, la présence d'un décalage entre les habiletés langagières et les compétences de raisonnement non verbal était nécessaire pour poser le diagnostic de SLI, avec des performances non verbales devant être dans les limites de la norme, soit l'équivalent d'un QI non verbal supérieur à 85 (Leonard, 1998).

Toutefois, la notion de spécificité a été largement contestée, notamment par son aspect trop restrictif qui excluait de nombreux enfants présentant des difficultés langagières et qui, dans certains pays, les privait d'accès aux prestations de soutien (Bishop, 2014). Il apparaît également que les co-morbidités sont courantes dans le champ des troubles développementaux, de sorte que les troubles langagiers sont fréquemment associés à d'autres déficits comme les troubles déficitaires de l'attention, les troubles des apprentissages, les troubles du développement moteur ou encore les troubles des fonctions exécutives (Paul et al., 2018 ; S. Reilly et al., 2014). Ces chevauchements s'inscrivent dans une perspective selon laquelle les troubles neurodéveloppementaux partagent en partie des bases communes, avec des frontières diagnostiques souvent peu nettes (McGregor et al., 2025). Le terme de "spécificité" ne refléterait donc pas la réalité du tableau clinique. En outre, l'application des critères d'exclusion n'était pas aisée en clinique, notamment la mise en évidence d'un écart de performances entre les habiletés verbales et non verbales. En effet, les logopédistes n'étant pas habilités à évaluer le QI non verbal, ces données n'étaient parfois pas disponibles (S. L. Gillam et al., 2021). L'ASHA (American-Speech-Language-Hearing Association) a ainsi préconisé dans un rapport intitulé "ASHA's recommended revisions to the DSM-5", au nom de tous les cliniciens représentés par l'association, de ne plus utiliser le terme controversé "spécifique" (Chabon, 2012, p.14).

À partir du début des années 2000, certains auteurs ont préféré la dénomination de

"Trouble primaire du langage" (PLI - Primary Language Impairment ou PLD - Primary Language Disorder, Ebert & Kohnert, 2009 ; Thordardottir et al., 2011 ; Tomblin et al., 2003). Cette terminologie implique que le déficit principal se situe au niveau du langage mais n'exclut pas la possibilité que celui-ci s'accompagne de difficultés non langagières comme un trouble attentionnel ou praxique. Dans sa dernière version datant de 2013, le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux élaboré par l'Association Américaine de Psychiatrie (DSM-5 - American Psychiatric Association, 2013) a retenu l'appellation "Trouble du langage" (Language disorder) au sein de la catégorie "Troubles de la communication". Toutefois, certains auteurs ont jugé ce terme trop générique et à risque de créer des confusions entre les différents types de troubles langagiers (Leonard, 2014b).

En 2016, le projet CATALISE, coordonné par la chercheuse Bishop et réunissant 57 experts internationaux et interdisciplinaires, a été créé dans le but de réfléchir aux critères d'identification des difficultés langagières chez l'enfant (Bishop et al., 2016) et aux questions terminologiques (Bishop et al., 2017). Ce projet a abouti à un consensus général recommandant d'utiliser le terme "Developmental language disorder" (traduit en français par "trouble du développement du langage" ou "trouble développemental du langage") en présence de troubles persistants du langage qui impactent le fonctionnement quotidien de l'enfant et dont l'étiologie est incertaine, c'est-à-dire que l'enfant ne présente pas de condition biomédicale clairement associée à des problèmes langagiers.¹ L'identification de ces conditions de différenciation remplace donc l'ancienne définition par critères d'exclusion. En outre, la présence de facteurs de risque associés aux troubles langagiers (par exemple, faible niveau socio-économique, cf. section 2.2 pour une description complète) n'exclut pas le diagnostic de TDL et les atteintes langagières peuvent s'accompagner d'autres troubles touchant les domaines cognitifs, sensori-moteurs ou comportementaux. La présence d'impacts fonctionnels du trouble dans le quotidien devient en outre une condition *sine qua non* pour évoquer la présence de TDL, et il est important de pouvoir documenter une incidence des difficultés langagières sur l'efficacité de la communication et des interactions sociales de l'enfant. Sur cette question des impacts fonctionnels du trouble langagier, plusieurs études relèvent que ces enfants sont particulièrement exposés à des difficultés scolaires, sociales, émotionnelles, comportementales et/ou liées à l'autonomie (Conti-Ramsden et al., 2013 ; Maillart et al., 2024 ; Van Agt et al., 2011 ; Yew

1. Lorsque l'enfant présente une condition biomédicale associée (déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme, syndrome génétique, trouble auditif, atteinte neurologique acquise, etc.), Bishop et al. (2017) recommandent l'appellation "trouble du langage associé à 'X'".

2. Les troubles du développement du langage

& O’Kearney, 2013 ; Ziegenfusz et al., 2022). Des répercussions à l’âge adulte ont également été observées dans les domaines de l’éducation, de l’insertion professionnelle et de l’autonomie (Dubois et al., 2020).

Dans cette nouvelle définition, le décalage de performances entre les habiletés verbales et non verbales n’est plus requis pour poser le diagnostic de TDL. Ainsi, un enfant présentant de faibles capacités de raisonnement non verbal (c’est-à-dire correspondant à un QI non verbal compris entre 70 et 85), mais sans déficience intellectuelle avérée, pourra recevoir ce diagnostic. Cette décision est fondée sur le fait que les données de la recherche ne confirmaient pas la pertinence de ce critère. En effet, Norbury et al. (2016) se sont intéressés à l’influence du niveau d’habiletés non verbales sur le profil clinique d’enfants avec TDL. Leurs résultats montrent que les enfants ayant de faibles habiletés non verbales ne présentent pas de déficit langagier plus sévère que ceux ayant des habiletés non verbales dans la norme. De même, l’impact fonctionnel de leur trouble n’est pas plus important. En outre, le niveau de compétences non verbales ne constitue pas un prédicteur de la réponse à une intervention langagière (Bowyer-Crane et al., 2011).

Cette nouvelle définition des TDL englobe les atteintes langagières expressives et/ou réceptives présentes aux niveaux phonologique (sauf si difficultés isolées²), syntaxique et morphologique, sémantique (incluant les difficultés d’accès lexical), discursif, pragmatique ainsi que touchant la sphère de la mémoire et de l’apprentissage verbal (apprentissage implicite et décodage de régularités dans les séquences langagières). Les caractéristiques langagières des TDL seront développées dans la section 2.3. En ce qui concerne le domaine de la pragmatique et de l’utilisation du langage, notons que les experts de CATALISE ont choisi de ne pas suivre la classification proposée par le DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) distinguant d’une part les troubles langagiers ("Language disorder") et d’autre part les difficultés pragmatiques au sein de la catégorie "trouble de la communication sociale". Ce choix d’intégrer les atteintes pragmatiques aux TDL a été motivé par une conception de la pragmatique en tant que composante langagière ainsi que par la volonté de mettre l’accent sur les aspects langagiers plutôt que sociaux des difficultés pragmatiques.

La Figure 3 illustre les différents points cités ci-dessus et permet de situer les TDL au sein d’autres catégories de troubles ou difficultés langagières.

2. Selon les experts de CATALISE, les troubles phonologiques isolés n’entrent pas dans la catégorie des TDL en raison de leur pronostic favorable. La terminologie "trouble des sons de la parole" leur est donc préférée.

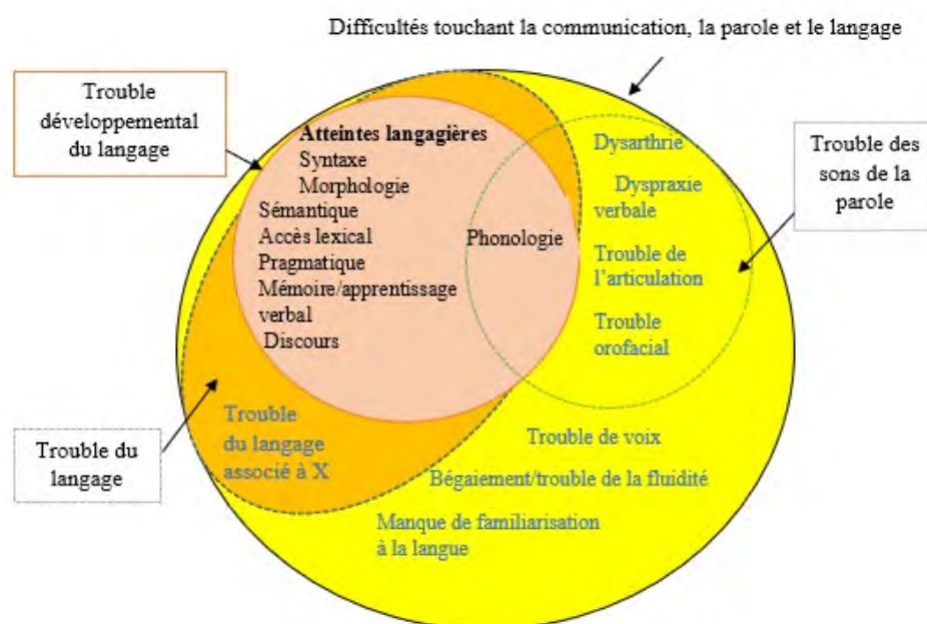


FIGURE 3. – Diagramme de Venn illustrant les relations entre les différentes terminologies des troubles langagiers. Tiré de Breault et al. (2019, p.74), lui-même traduit et adapté de Bishop et al. (2017, p.1076).

Nous pouvons donc constater que les enfants ayant des besoins langagiers en raison d'un manque de familiarité avec la langue parlée en classe ne sont pas inclus dans les TDL mais font partie d'un ensemble plus large de difficultés langagières.

Dans le monde francophone, le terme "dysphasie" a longtemps prévalu pour caractériser les troubles sévères et persistants du langage, en opposition au "retard de langage" correspondant à un décalage temporel des acquisitions, de nature transitoire (de Weck & Marro, 2010 ; Le Normand, 1999 ; Maillart & Schelstraete, 2012 ; Piérart, 2004, *inter alia*). Toutefois, l'appellation "retard" est actuellement largement déconseillée, car jugée illogique en raison de l'impossibilité de prédire la disparition des difficultés avec le temps (Bishop et al., 2017). Il semble donc plus approprié d'envisager cette distinction "retard" vs. "trouble" comme les deux pôles d'un même continuum de sévérité (Schelstraete, 2011).³ La dénomination "trouble du développement du langage" a également été employée par certains chercheurs, notamment dans le but de rendre compte de l'hétérogénéité observée parmi les troubles langagiers et d'inclure

3. En cas de doutes quant à la persistance des atteintes langagières, notamment chez les enfants de moins de 4 ans, les experts de CATALISE (Bishop et al., 2017) recommandent l'appellation "difficultés de langage", avant de pouvoir confirmer ou non la présence de TDL.

les difficultés touchant la pragmatique et le discours (de Weck, 1996, 2004 ; de Weck & Marro, 2010 ; de Weck & Salazar Orvig, 2010 ; Parisse & Maillart, 2004). Suite au consortium CATALISE, et malgré l'absence d'un consensus établi dans les pays francophones, cette appellation de TDL tend à devenir la terminologie de référence dans le monde francophone, tant dans le milieu de la recherche qu'en clinique (Breault et al., 2019 ; Maillart, 2018).

2.2. Considérations étiologiques et facteurs de risque

À l'instar de l'ensemble des troubles neurodéveloppementaux, l'origine des TDL est complexe et multifactorielle. En l'absence de lien de causalité reconnu, il convient d'envisager les TDL comme étant la résultante de multiples facteurs concomitants (Bishop, 2006 ; Maillart, 2019 ; Paul et al., 2018, *inter alia*). Ces facteurs sont appelés facteurs de risque et sont définis par Tomblin, Smith et Zhang (1997) comme étant des "*variables associated with variations in the prevalence or incidence of diseases and illnesses*" (p.326). Un certain nombre de recherches ont permis d'identifier différents facteurs de risque du TDL (Bishop, 2009 ; Rudolph, 2017, *inter alia*). Un enfant présentant un ou plusieurs de ces facteurs aura une probabilité plus importante d'avoir un TDL, sans que nous connaissions précisément l'influence de chacun d'entre eux, leur articulation, ou les mécanismes conduisant à l'émergence du trouble. En outre, des facteurs de protection du TDL peuvent également être impliqués (Conti-Ramsden & Durkin, 2015). Ceux-ci contribuent à réduire les impacts des facteurs de risque en favorisant le développement langagier.

Afin de présenter ces différents facteurs et de visualiser leurs interactions, nous nous référons à l'approche de modélisation à plusieurs niveaux des facteurs causaux (en anglais "*causal modeling approach*"), développée par Morton (2004) et adaptée par Paul et al. (2018) dans le cadre des TDL (voir Figure 4).

Facteurs environnementaux Facteurs externes associés à un risque de TDL (ex : faible niveau socio-économique de la famille) ou à un effet protecteur contre le TDL (ex : interactions sociales de qualité)	Facteurs biologiques Présence de facteurs génétiques (ex : prédisposition génétique, historique de TDL dans la famille, être un garçon), neurobiologiques (ex : particularités structurelles ou fonctionnelles cérébrales) et médicaux (ex : prématurité, faible score APGAR à 5 minutes) associés aux TDL
	Facteurs cognitifs Déficits au niveau des processus cognitifs liés au langage tels que les processus de perception, de mémorisation et de traitement de l'information.
	Caractéristiques comportementales Manifestations typiques des TDL telles que des erreurs morphosyntaxiques, une apparition tardive des premiers mots, des difficultés d'élaboration discursive, etc.

FIGURE 4. – Niveaux d'explication des TDL, adapté de Paul et al. (2018) et Morton (2004).

Cette Figure 4 illustre les différents types de facteurs de risque (biologiques, cognitifs, environnementaux) et de protection (environnementaux) qui influencent le profil langagier de l'enfant. Ainsi, au niveau inférieur, se trouvent les caractéristiques comportementales observées chez l'enfant avec TDL. Le niveau supérieur comporte les facteurs biologiques (génétiques, neurobiologiques ou médicaux) qui augmentent le risque de présenter un TDL. Les facteurs cognitifs, quant à eux, sont situés entre les deux niveaux précédemment cités car ils sont considérés comme des intermédiaires entre les aspects biologiques et comportementaux. Enfin, un dernier niveau, communiquant avec les trois autres, représente l'influence des facteurs environnementaux qui viennent moduler l'impact des facteurs biologiques et cognitifs sur les caractéristiques comportementales de l'enfant. L'influence de l'environnement peut venir exacerber ou limiter les difficultés selon qu'il s'agisse de facteurs de risque ou de protection.

Les sous-sections suivantes décrivent ces principaux facteurs de risque et de protection.

2.2.1. Les facteurs biologiques

Nous distinguerons les facteurs génétiques, neurobiologiques et médicaux.

Facteurs génétiques

À partir des années 1990, plusieurs études portant sur des jumeaux ont permis de mettre en évidence l'existence d'un héritage génétique à l'origine des TDL (Bishop, 2002). En effet, une plus grande concordance relative au diagnostic de TDL est constatée chez les jumeaux monozygotes, qui partagent le même patrimoine génétique, par rapport aux jumeaux dizygotes, n'ayant qu'une partie de leur génome en commun. Depuis ces premières avancées, un certain nombre de gènes potentiellement impliqués dans la genèse des TDL ont été identifiés (Newbury et al., 2010 ; Reader et al., 2014). Il est intéressant de noter que la plupart de ces gènes semblent également jouer un rôle clé dans d'autres troubles neurodéveloppementaux comme la dyslexie, les troubles déficitaires de l'attention ou les troubles du spectre autistique (Graham & Fisher, 2015), suggérant des bases génétiques communes et expliquant les fréquentes co-morbidités entre ces troubles. Une meilleure compréhension de l'origine de certains déficits langagiers a été apportée par une étude de Bishop et al. (2006) menée auprès de 173 paires de jumeaux à risque de présenter un TDL. Les chercheurs se sont intéressés à deux types de déficits fréquemment rencontrés chez les enfants avec TDL, à savoir les faibles capacités de mémoire phonologique à court terme (analysée par une tâche de répétition de non-mots) et les difficultés concernant les aspects morphosyntaxiques (testés au moyen de deux tâches expressives ciblant la morphologie verbale). Les résultats confirment l'aspect héréditaire de ces déficits mais démontrent une faible corrélation entre les deux, ce qui suppose une origine génétique différente. De multiples variations génétiques semblent donc influencer les profils comportementaux mais, en l'état actuel des connaissances, aucune relation causale systématique n'a pu être établie. Ainsi, en raison de cette importante composante génétique, avoir un historique de TDL dans la famille constitue un facteur de risque pour l'enfant (Conti-Ramsden & Durkin, 2015 ; Rudolph, 2017). En outre, les TDL semblent plus fréquents chez les garçons que chez les filles, avec un ratio allant de 2 :1 à 3 :1 (Chilosi et al., 2021 ; Rudolph, 2017 ; Zubrick et al., 2007). Dans l'étude de Korpilahti et al. (2016) portant sur 227 enfants, le fait d'être un garçon constituait un facteur de risque de faibles capacités de compréhension du langage à 36 mois.

Facteurs neurobiologiques

La recherche de caractéristiques cérébrales atypiques représente une autre piste étiologique des TDL. Quelques particularités ont été observées, comme la présence d'une inversion de l'asymétrie dans le cortex associé au langage (De Fossé et al., 2004) ou des différences de volume concernant certaines régions cérébrales (Lee

et al., 2013). À l'aide de mesures électrophysiologiques, Bishop et al. (2012) ont mis en évidence une réduction de l'amplitude de la réponse cérébrale aux stimuli auditifs verbaux chez des enfants et adolescents avec TDL par rapport à leurs pairs du groupe contrôle. Toutefois, les auteurs indiquent que ces processus de traitement auditif atypiques seraient plutôt une conséquence qu'une cause du TDL. Globalement, les résultats d'études neurobiologiques ne sont pas toujours concordants et les anomalies observées apparaissent comme étant peu spécifiques au TDL, car également présentes en cas d'autres troubles développementaux (Conti-Ramsden & Durkin, 2015).

Facteurs médicaux

Dans sa revue systématique et méta-analyse, Rudolph (2017) a identifié plusieurs facteurs de risque statistiquement significatifs de présenter un TDL, dont certains sont liés aux antécédents médicaux de l'enfant. Il s'agit de la présence d'une prématurité, d'un faible score APGAR à 5 minutes, d'une condition néonatale (ex : besoin d'une ventilation artificielle) ou pendant la grossesse (ex : pré-éclampsie), et d'un événement périnatal (ex : usage de forceps lors de l'accouchement).⁴

2.2.2. Les facteurs cognitifs

Une autre approche étiologique concerne la recherche de déficits au niveau des processus cognitifs sous-tendant le développement des fonctions langagières. Nous ne citerons ici que les théories principales, bien que de nombreuses hypothèses, impliquant différents systèmes de traitements cognitifs, aient vu le jour (voir Leonard, 2014a pour une description complète). Certains auteurs se sont penchés sur les capacités de traitement auditif des enfants avec TDL, et ont mis en évidence des faiblesses impactant les habiletés de discrimination des sons de la parole (McArthur & Bishop, 2005, *inter alia*). Par ailleurs, les compétences de mémorisation ont également été largement étudiées dans le cadre du TDL. Des déficits concernant la mémoire phonologique à court terme (Vance, 2008), la mémoire de travail (notamment au niveau des capacités de stockage phonologique, Archibald, 2017 ; Archibald & Harder Griebeling, 2016) ainsi que la mémoire procédurale (Lee & Tomblin, 2015) ont été observés. La méta-analyse de Lum et al. (2014) suggère une association entre les TDL et la présence

4. Le score APGAR correspond à une évaluation de la condition générale d'un nouveau-né à travers 5 mesures : Apparence (couleur de la peau), Pouls (fréquence cardiaque), Grimace (réactivité et réflexes), Activité (tonus musculaire) et Respiration. L'évaluation a lieu 1 minute après la naissance, puis à 5 minutes. La plupart des nouveau-nés obtiennent un score compris entre 7 et 10. En-dessous de 7, des soins adaptés doivent être mis en place.

d'une altération des capacités d'apprentissage procédural. Particulièrement, des déficits relatifs aux capacités d'apprentissage des régularités du langage ont été observés dans cette population, avec des difficultés à assimiler les structures récurrentes de la langue (Lammertink et al., 2020).

Comme pour tout facteur de risque, les déficits cognitifs cités ne sont pas systématiquement présents chez les enfants avec TDL, de même que la présence d'un de ces déficits n'entraîne pas forcément de difficultés langagières (Paul et al., 2018). En outre, *"it is very likely that more than one deficit is necessary to derail language learning to the extent seen in DLD"* (Paul et al., 2018, p.67). Par ailleurs, le sens de la relation entre ces déficits cognitifs et les difficultés langagières demeure débattu dans la littérature, certaines altérations observées pouvant être interprétées comme des conséquences du trouble plutôt que comme des facteurs causaux (Paul et al., 2018).

2.2.3. Les facteurs environnementaux

Les types d'environnements familiaux et sociaux dans lesquels évoluent les enfants peuvent grandement varier *"tant au niveau de la structure de la famille, des pratiques et des croyances parentales qu'en termes d'accès à du matériel (livres, jeux, etc.) ou à des expériences stimulantes"* (Maillart, 2019, p.206). Or, nous connaissons l'importance de l'environnement et de la stimulation langagière adressée à l'enfant dans l'acquisition du langage (cf. section 1.1.1). Différents facteurs de risque de TDL issus de cette diversité environnementale ont été identifiés dans la littérature. L'un des plus documentés correspond au niveau socio-économique de la famille. Il est avéré que les enfants évoluant dans des milieux à faible niveau socio-économique sont davantage susceptibles de présenter des difficultés langagières (Basit et al., 2015 ; Hoff, 2006, *inter alia*). En outre, dans une étude épidémiologique menée aux États-Unis, Tomblin, Records et al. (1997) ont relevé une prévalence des TDL plus élevée parmi les enfants issus de milieux socio-économiques vulnérables. Toutefois, la relation entre le niveau socio-économique familial et le profil langagier de l'enfant est à nuancer car des variables médiatrices ont été identifiées, notamment la richesse du langage adressé à l'enfant (Hart & Risley, 1995 ; Hoff, 2003b ; Rowe, 2012) ou encore la stimulation cognitive proposée dans l'environnement familial (Crosnoe et al., 2010). Dans la revue systématique et méta-analyse de Rudolph (2017) sur les facteurs de risque des TDL, plusieurs facteurs environnementaux se sont avérés statistiquement significatifs. Il s'agit du niveau d'éducation maternel, de la place dans la fratrie (identification d'un risque moins élevé pour les aînés) ainsi que de la consommation d'alcool ou du fait

de fumer durant la grossesse. À eux seuls, les facteurs de risque environnementaux ne suffisent pas expliquer l'ensemble des déficits rencontrés dans le cadre des TDL, mais ils peuvent interférer dans le développement et l'évolution du trouble (Paul et al., 2018).

À l'inverse, une influence positive de l'environnement est observée lorsque certains facteurs de protection sont présents. Collisson et al. (2016) ont identifié trois facteurs de protection de difficultés langagières, qui partagent tous le fait d'offrir à l'enfant des interactions fréquentes et de qualité : 1) proposer des épisodes de lecture partagée d'histoires quotidiennement, 2) fournir des opportunités de jeux informels et 3) fréquenter un service de garde. Un autre aspect qui semble apporter une protection vis-à-vis des difficultés langagières correspond au comportement "pro-social" de l'enfant (Conti-Ramsden & Durkin, 2015), c'est-à-dire à l'ensemble des attitudes témoignant d'une sensibilité aux besoins et bien-être d'autrui (partage, écoute, aide, empathie, etc.). La "pro-sociabilité" constitue une des forces des enfants avec TDL et contribue à réduire l'impact fonctionnel des troubles langagiers (Toseeb et al., 2017). Il s'agit donc d'un comportement à encourager et cultiver dans le cadre d'un TDL.

Comme vu précédemment dans la Figure 4, les interactions entre les différents facteurs de risque et de protection que nous venons de passer en revue jouent un rôle important dans la constitution du profil langagier de l'enfant, et la présence ou l'absence d'un TDL. Il apparaît important de connaître et d'identifier les différents facteurs de risque afin de détecter précocement les enfants susceptibles de présenter un TDL. Cela permet notamment la mise en place d'actions de prévention ciblées dans cette population (Paze et al., 2021, *inter alia*). Ce type d'intervention précoce apparaît d'autant plus crucial que des effets cumulatifs sont susceptibles de se mettre en place dans le développement langagier. Les interactions langagières reposant sur des processus réciproques entre l'enfant et son environnement (Y. Wang et al., 2020), des différences initiales dans la maîtrise langagière peuvent influencer la qualité et la fréquence des échanges. Les enfants présentant des compétences initialement plus faibles peuvent ainsi progressivement bénéficier d'opportunités d'apprentissage moins fréquentes. Des travaux récents suggèrent en effet que les enfants avec TDL sont exposés à un environnement interactionnel moins riche, caractérisé par un nombre réduit d'échanges conversationnels, ce qui pourrait en partie résulter de leur moindre engagement dans les interactions (Blom et al., 2023). Cette dynamique bidirectionnelle est susceptible de contribuer à accentuer les écarts au cours du développement.

2.3. Caractéristiques langagières des TDL

Les atteintes langagières des TDL se caractérisent habituellement par leur sévérité, leur persistance et leur hétérogénéité (Bishop et al., 2017 ; de Weck & Marro, 2010 ; Leclercq & Leroy, 2012 ; McGregor et al., 2025, *inter alia*).

L'identification de profils langagiers caractéristiques des TDL est une problématique qui a longtemps intéressé les chercheurs. Dans l'optique de rendre compte de l'hétérogénéité des tableaux cliniques interindividuels, plusieurs classifications des TDL ont été établies. Parmi elles, nous pouvons citer celle de Rapin et Allen (1983, 1988), adaptée ensuite par de nombreux auteurs comme Bishop et Rosenbloom (1987) ou Gérard (1993), proposant différents sous-groupes en fonction des manifestations langagières.⁵ Ces auteurs ont par la suite mis à jour leur classification en répertoriant six sous-groupes (Allen et al., 1988 ; Rapin, 1996) : agnosie auditivo-verbale, déficit phonologique-syntaxique, dyspraxie verbale, déficit de programmation phonologique, déficit sémantique-pragmatique et déficit lexical-syntaxique. Toutefois, aucun lien entre des mécanismes biologiques ou cognitifs sous-jacents et un tableau clinique particulier n'a pu être mis en évidence pour confirmer l'existence de tels sous-groupes (Paul et al., 2018). En outre, l'aspect évolutif des profils langagiers remet en cause la pertinence de ce type de classification. En effet, dans une étude longitudinale portant sur 242 enfants avec TDL, Conti-Ramsden et Botting (1999) se sont intéressées à la stabilité dans le temps de l'assignation à un sous-type de TDL. Les résultats montrent qu'en l'espace d'une année, et bien que des difficultés langagières soient toujours présentes pour la grande majorité d'entre eux, environ 45% des enfants sont classés dans un sous-groupe différent de celui du début de l'étude. Ce résultat souligne l'importante variabilité intra-individuelle qui caractérise également les TDL. Conti-Ramsden et Botting (1999) décrivent ainsi ce trouble comme étant une *"dynamic condition that changes with developmental time and very likely with the influence of other important factors such as intervention"* (p.1204). Le profil langagier de ces enfants apparaît dès lors comme évolutif, en fonction du développement et des exigences de l'environnement, reflétant une conception du TDL comme un trouble multidimensionnel plutôt que comme un ensemble de sous-types homogènes et stables (McGregor et al., 2025).

Les versions antérieures du DSM (voir par exemple DSM-IV, American Psychiatric

5. La classification initiale de Rapin et Allen (1983) distinguait sept sous-groupes de TDL : syndrome phonologique-syntaxique, syndrome expressif sévère avec une bonne compréhension, agnosie auditivo-verbale, syndrome mutique autistique, syndrome autistique avec écholalie, syndrome sémantique-pragmatique sans autisme, syndrome syntaxique-pragmatique.

Association, 1994) ont subdivisé les TDL en fonction du versant langagier atteint, distinguant ainsi les troubles expressifs, réceptifs et mixtes. Toutefois, cette classification est très générale et n'apporte pas de précisions sur les aspects langagiers qui posent problème (Bishop et al., 2017). En outre, Nickisch et von Kries (2009) supposent que cette distinction entre les troubles expressifs et réceptifs relèverait davantage de différents degrés d'atteinte au sein d'un même continuum de sévérité que de deux sous-groupes qualitativement distincts.

Une autre problématique de recherche concerne l'identification de marqueurs spécifiques aux TDL, c'est-à-dire de caractéristiques langagières dont la présence permettrait de confirmer le diagnostic. Bien que différents marqueurs aient été proposés (par exemple les marqueurs de déviance de Gérard, 1993), il est actuellement plutôt admis que les enfants avec TDL présentent un profil développemental assez similaire à celui d'enfants plus jeunes sans difficultés (Parisse & Maillart, 2004 ; Tomblin, 2019). En effet, selon Tomblin (2019), *"there is very little convincing evidence that children with DLD qualitatively differ from other children other than being less adept at acquiring language"* (p.354). Cela dit, même si de nombreux aspects du langage suivent une trajectoire retardée ou ralentie par rapport aux enfants présentant un développement typique, nous verrons dans la suite de cette section que certaines particularités dans le fonctionnement langagier des enfants avec TDL peuvent être observées. Néanmoins, celles-ci reflètent des variations individuelles et ne sont pas systématiques, elles ne constituent donc pas des marqueurs diagnostiques du TDL. Par ailleurs, différentes tâches langagières ont été identifiées comme étant des marqueurs potentiels du TDL (par exemple, répétition de phrases ou de non-mots) et seront développées dans la section 3.2 illustrant la démarche diagnostique des TDL durant une évaluation des capacités langagières. Cependant, Tomblin (2019) nuance leur intérêt pour l'identification de ce trouble. En effet, cet auteur précise que ces tâches sont de bons marqueurs de difficultés langagières dans la mesure où elles permettent de distinguer les enfants présentant de bonnes ou de faibles habiletés langagières. Elles apparaissent ainsi particulièrement pertinentes dans une visée de dépistage. En revanche, elles ne permettent pas, à elles seules, d'établir un diagnostic différentiel entre un TDL et d'autres troubles langagiers.

En raison de cette difficulté à mettre en évidence des profils langagiers spécifiques aux TDL, le groupe d'experts CATALISE a choisi de mettre l'accent sur l'identification des difficultés principales et des besoins en termes de langage et de communication dans chaque domaine (Bishop et al., 2017). Nous présenterons ci-après les carac-

2. Les troubles du développement du langage

téristiques langagières fréquemment observées chez les enfants avec TDL dans les domaines phonologiques, lexico-sémantiques, morphosyntaxiques, et pragmatico-discursifs.

Les enfants avec TDL présentent fréquemment des troubles phonologiques, définis comme *"des troubles affectant le développement du système phonologique et, par conséquent, la construction des représentations phonologiques des mots, c'est-à-dire de la forme sonore des mots"* (Schelstraete, 2011, p.57). Ces troubles se caractérisent par des erreurs phonologiques nombreuses et persistantes pouvant impacter l'intelligibilité de la parole de l'enfant (Maillart & Parisse, 2006). Toutefois, ces difficultés ne constituent pas une entité homogène et s'inscrivent dans un continuum avec les troubles des sons de la parole, ce qui rend leur caractérisation et leur classification particulièrement complexes (Stringer et al., 2024).

Des connaissances lexico-sémantiques limitées sont également caractéristiques des TDL. L'étendue et la précision du lexique, ainsi que son organisation en classes sémantiques, représentent les aspects habituellement altérés (de Weck & Marro, 2010 ; Leclercq & Leroy, 2012, *inter alia*). En effet, les enfants avec TDL présentent généralement des stocks lexicaux restreints, en production et/ou en compréhension, ainsi que de faibles représentations sémantiques (McGregor et al., 2002). Des erreurs de dénomination dans la même catégorie (ex : "canard" pour "pingouin"), des imprécisions lexicales avec emploi de termes génériques (ex : "bateau" pour "barque"), des périphrases explicatives (ex : "maison de l'escargot" pour "coquille") ou encore des définitions par l'usage ("prendre des fleurs" pour "cueillir") sont souvent observées chez ces enfants. Il en résulte une sur-utilisation de verbes généraux ou "passe-partout" ("general all-purpose verbs" en anglais) comme par exemple les verbes "faire" ou "mettre" (Kambanaros & Grohmann, 2015). Du fait des difficultés lexico-sémantiques, la diversité lexicale (cf. section 3.3.2 pour une présentation des différentes mesures de diversité lexicale) calculée à partir d'un échantillon de production langagière est souvent réduite chez les enfants avec TDL (Thordardottir & Namazi, 2007). Les capacités d'apprentissage de nouveaux mots sont limitées (Kan & Windsor, 2010) et l'apprentissage des verbes semble particulièrement affecté (Windfuhr et al., 2002). Ainsi, les premiers mots apparaissent plus tardivement et l'augmentation du stock lexical se fait à un rythme ralenti par rapport aux enfants présentant un développement langagier typique (Leclercq & Leroy, 2012). Dans une étude conduite auprès de 30 enfants avec et sans TDL âgés de 4;0 à 5;11 ans, Gray (2003) s'est intéressée à la nature et à la sévérité des difficultés d'apprentissage de mots chez les enfants avec

TDL. Les résultats de l'étude suggèrent que les enfants avec TDL ayant des difficultés d'apprentissage de nouveaux mots ont besoin de deux fois plus de temps d'exposition à un mot avant de le comprendre, puis de deux fois plus d'occasions de l'entendre et d'opportunités d'imitations avant de pouvoir le produire, par rapport à un enfant sans TDL. En outre, des difficultés d'accès lexical peuvent également être observées dans le cadre d'un TDL (Messer & Dockrell, 2006). Elles correspondent à la difficulté à évoquer un mot connu et se manifestent par des temps de latence importants, des pauses, des hésitations ou l'utilisation de circonlocutions (Bragard & Schelstraete, 2006).

Les habiletés morphosyntaxiques représentent probablement l'un des domaines les plus étudiés chez les enfants avec TDL. Ceux-ci présentent des difficultés à acquérir les structures grammaticales de leur langue, ce qui se traduit par la production d'énoncés qui ne respectent pas les règles morphologiques et syntaxiques de la langue (de Weck & Marro, 2010 ; Oetting & Hadley, 2017 ; Parisse & Maillart, 2004, *inter alia*). Chez les enfants avec TDL, les premières phrases, caractérisées par la combinaison de deux mots, apparaissent tardivement. Puis, l'évolution morphosyntaxique des productions langagières est plus lente que celle d'enfants sans difficulté langagière, bien que respectant une séquence développementale similaire (Parisse & Maillart, 2004). Ainsi, par rapport aux enfants avec développement typique de même âge chronologique, les enfants avec TDL présentent globalement une longueur moyenne des énoncés et une complexité syntaxique réduites (cf. section 3.3.2 pour une description des différentes mesures de productivité et complexité syntaxiques), ainsi que davantage d'erreurs relatives aux morphèmes grammaticaux, comme par exemple les flexions verbales (Bedore & Leonard, 1998 ; Oetting & Hadley, 2017). Plus précisément, Parisse et Maillart (2004) décrivent l'évolution des productions morphosyntaxiques des enfants avec TDL selon leur âge. Avant 4-5 ans, ceux-ci produisent surtout des énoncés courts comportant des omissions de mots, en particulier les morphèmes grammaticaux tels que les déterminants, pronoms ou prépositions (ex : "chat mange poisson"). Puis, à partir de 4-5 ans, leurs productions s'allongent et se complexifient mais des difficultés à respecter les structures syntaxiques ainsi que des erreurs de substitutions ou d'omissions de morphèmes sont souvent observées (par exemple, "la petit fille a assis dans la chaise"), avec certains types d'erreurs plus ou moins fréquents selon la langue de l'enfant. En effet, bien que les TDL soient présents dans toutes les langues, le profil morphosyntaxique de ces enfants, incluant leurs forces et leurs faiblesses, est influencé par les caractéristiques de la langue en question (Leonard, 2014c). Par exemple, des difficultés marquées au niveau de la production des pro-

noms compléments d'objet seraient davantage observables dans les langues romanes (français, italien, espagnol, portugais, etc.) que dans d'autres catégories de langues. La grande majorité des études dont nous disposons concernent les difficultés morphosyntaxiques des enfants avec TDL de langue anglaise mais certaines recherches visent à apporter des données spécifiques au français (pour une synthèse, voir Parisse et Maillart, 2004). Ainsi, plusieurs marqueurs cliniques du TDL en français ont été établis, parmi lesquels on trouve les erreurs ou omissions concernant les pronoms clitiques, en particulier objets (Jakubowicz et al., 1998), les erreurs dans l'utilisation des auxiliaires dans les formes verbales composées (Jakubowicz, 2003) ou la présence de formes non conjuguées entre 3 et 5 ans (Hamann et al., 2003). Bien qu'ayant été moins étudiés que le versant expressif, les aspects de compréhension morphosyntaxique peuvent également être altérés chez les enfants avec TDL avec notamment des difficultés pour comprendre certaines structures syntaxiques complexes, notamment les formes non canoniques comme les formes passives ou interrogatives, ou encore les marques de morphologie grammaticale (Hsu & Bishop, 2014 ; Leclercq & Leroy, 2012).

Les difficultés langagières des enfants avec TDL ne se limitent pas aux aspects structuraux du langage mais peuvent également toucher les aspects pragmatiques et discursifs (de Weck, 2004 ; de Weck & Marro, 2010 ; de Weck & Rosat, 2003, *inter alia*). Les difficultés pragmatiques consistent en des dysfonctionnements dans l'utilisation du langage durant une situation d'interaction. Chez les enfants avec TDL, la gestion des conversations, et plus précisément des tours de parole, peut être perturbée à différents niveaux (pour une synthèse, voir de Weck et Marro, 2010). Des difficultés pour initier les conversations (Bonifacio et al., 2007 ; Rescorla & Merrin, 1998) ainsi que pour répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (Bishop et al., 2000 ; Bonifacio et al., 2007) ont été observées. En étudiant les interactions en dyades d'enfants avec et sans TDL, âgés de 5;6 à 6 ans, en situation de jeu libre, Brinton et Fujiki (1982) ont constaté que les enfants avec TDL avaient plus fréquemment tendance à ignorer les sollicitations de leurs pairs ou à y répondre de manière inappropriée (réponses sans lien avec la question), alors que les enfants sans TDL produisaient très rarement ce type de réponses inadéquates. Dans une étude utilisant la Children's Communication Checklist (Bishop, 1998), grille d'analyses de différents aspects de la communication, Laws et Bishop (2004) ont relevé significativement plus d'éléments en faveur de compétences conversationnelles stéréotypées, comme par exemple des difficultés à maintenir un sujet de conversation ou l'utilisation d'expressions figées, chez les enfants avec TDL

que chez les enfants du groupe contrôle. Des études ont également mis en évidence que les enfants avec TDL démontrent des difficultés dans l'application des maximes conversationnelles de Grice (1979) et notamment les maximes de quantité et de relation, avec une informativité et une pertinence réduites (Katsos et al., 2011 ; Kurtz & Wilbur, 2011). En ce qui concerne les compétences interactionnelles dans une situation de jeu de devinettes, Volpin (2021) a constaté que les enfants présentant un TDL rencontraient plus de difficultés que leurs pairs sans trouble pour accomplir la tâche, avec un nombre plus élevé d'échecs dans les séquences de devinettes. En lien avec ces difficultés, certaines études ont relevé des différences dans les réactions à l'étayage des enfants présentant ou non un TDL. Par exemple, les enfants avec TDL ont tendance à produire davantage de réponses inattendues (réponse non conforme aux attentes, non réponse, etc.) que leurs pairs sans trouble lorsque leurs mères leur proposent un étayage linguistique (de Weck & Salazar Orvig, 2019). Toutefois, cet aspect a encore été peu étudié et les résultats varient selon le type d'étayage ou les situations d'interaction proposées à l'enfant (de Weck & Salazar Orvig, 2019 ; Rezzonico et al., 2014).

En ce qui concerne l'utilisation du non verbal, il apparaît que la qualité, notamment la précision, des gestes produits par les enfants avec TDL serait moindre par rapport à leurs pairs sans difficulté, alors même que les deux groupes d'enfants produiraient des gestes en quantité équivalente (Wray et al., 2017). Par ailleurs, des difficultés de compréhension des inférences (Botting & Adams, 2005 ; Ford & Milosky, 2003, 2008 ; Ryder et al., 2008 ; Spackman et al., 2006), des métaphores (Norbury, 2005) ou des expressions idiomatiques (Laval et al., 2009) ont également été constatées chez ces enfants. Dans une situation de réponse à des questions après présentation de petits scénarios, Ryder et Leinonen (2014) observent qu'ils peinent à intégrer les informations pertinentes issues du contexte pour faire des interprétations. Schwartz Offek et Segal (2022) indiquent que les enfants avec TDL éprouvent également des difficultés dans les situations d'interaction de la vie quotidienne impliquant la théorie de l'esprit (capacité à se représenter et à comprendre les états mentaux - émotions, pensées, croyances, etc. - de soi-même et d'autrui).

Sur le plan discursif, les enfants avec TDL présentent des difficultés pour s'appropriier les différents genres de discours (narrations, récits d'expérience personnelle, discours injonctif, etc.), et ces difficultés peuvent s'actualiser différemment selon le genre (de Weck, 2004 ; de Weck & Marro, 2010 ; de Weck & Rosat, 2003). De manière générale, ces enfants ont besoin de davantage d'étayage de la part de l'adulte pour produire un discours et ils s'approcheront de la monogestion discursive à un âge

plus avancé que leurs pairs sans trouble. Ainsi, leur taux de participation verbale est inférieur à celui des enfants sans TDL pour différents types discursifs (de Weck & Rosat, 2003). Toutefois, le taux de participation verbale des enfants avec TDL est variable selon les types discursifs, dans une mesure équivalente à celle de leurs pairs sans trouble, ce qui reflète une certaine sensibilité aux conditions de production. La narration correspond au type discursif le plus documenté pour les enfants présentant un TDL et nous développerons en détail les caractéristiques présentées par cette population dans la section 2.4. Il est par ailleurs important de noter que les difficultés discursives constituent une source majeure d'impacts fonctionnels dans la vie quotidienne de ces enfants (Dipper & Pritchard, 2017). Ces impacts fonctionnels peuvent être présents dès le plus jeune âge. Des travaux récents suggèrent en effet que, chez les enfants d'âge préscolaire à risque de TDL, les difficultés pragmatiques et discursives – touchant notamment la conversation, le récit d'expériences personnelles et l'intention communicative – sont associées à des fragilités de la compétence sociale dans les interactions avec l'adulte et les pairs au sein du milieu de garde (Dionne & Rezzonico, 2025).

Nous terminons cette section avec quelques précisions sur l'étayage des adultes auprès de ces enfants. Il semblerait que la présence d'un TDL ait un impact sur la manière dont l'adulte interagit et étaye les productions de l'enfant, que ce soit d'un point de vue qualitatif ou quantitatif (de Weck, 1998 ; de Weck & Salazar Orvig, 2019 ; Ingold et al., 2008 ; Rezzonico et al., 2014). Globalement, les mères d'enfants avec TDL proposent davantage de stratégies d'étayage linguistique que les mères d'enfants sans TDL. En outre, en interaction avec un enfant présentant un TDL, l'adulte produit davantage de stratégies de recadrage du dialogue ainsi que davantage de questions, de répétitions et de reformulations pour l'aider à élaborer son discours (de Weck, 1998). Toutefois, la présence d'un TDL semble avoir peu d'effet sur l'étayage de la tâche proposé à l'enfant, à l'exception des réactions aux productions des enfants plus souvent adressées aux enfants avec développement typique (de Weck et al., 2019). De même, les recherches de Salazar Orvig et de Weck (2013) montrent que les différentes façons dont les mères racontent une histoire avec leur enfant ne dépendent ni du statut clinique de l'enfant (TDL vs. non TDL), ni de l'âge.

2.4. Habiletés narratives des enfants avec TDL

De manière générale, les enfants ayant un TDL présentent des difficultés dans la production du discours narratif (Botting, 2002 ; de Weck & Rosat, 2003 ; Ingold et al., 2005 ; Kaderavek & Sulzby, 2000 ; Mäkinen et al., 2014 ; Paul & Smith, 1993, *inter alia*). De Weck (1997) a constaté que ces enfants avaient plus de difficultés que leurs pairs à produire des narrations monogérées, même à l'âge de 6 ans, ce qui nécessitait une participation accrue de l'adulte au cours de l'interaction.

Plusieurs études mettent en évidence **une planification des narrations moins élaborée chez ces enfants** par rapport à leurs pairs sans trouble, qui se caractérise par une difficulté à construire des séquences narratives complètes (Balčiūnienė & Kornev, 2016 ; Blom & Boerma, 2016 ; Boudreau, 2008 ; de Weck & Rosat, 2003 ; Ketelaars et al., 2012 ; Merritt & Liles, 1987, 1989 ; Xue et al., 2022, *inter alia*). De Weck et Rosat (2003) ont étudié les capacités de planification narrative, dans une situation de rappel du conte de Blanche-Neige chez des enfants avec et sans TDL âgés de 4 à 6 ans. Les auteurs constatent que les enfants avec TDL ne rendent pas entièrement compte de la mise en intrigue de l'histoire, avec une fréquente omission de la force transformatrice, contrairement aux enfants du groupe contrôle qui produisent plus systématiquement les trois phases constituant la mise en intrigue (force transformatrice, dynamique de l'action et force équilibrante). La situation finale de l'histoire est également moins souvent évoquée chez les enfants avec TDL. En outre, un certain nombre de travaux observent que la qualité du contenu des narrations produites par ces enfants est généralement moindre, ce qui se traduit notamment par une réduction du nombre, de la complexité et de la complétude des informations transmises (Balčiūnienė & Kornev, 2016 ; Blom & Boerma, 2016 ; Boerma et al., 2016 ; Duinmeijer et al., 2012 ; Kraljević et al., 2020 ; Mäkinen et al., 2014 ; J. Reilly et al., 2004 ; Reuterskiöld et al., 2011, *inter alia*). Ainsi, ces études relèvent un score de macrostructure des enfants avec TDL inférieur à celui des enfants présentant un développement langagier typique. La cohérence globale de leurs narrations s'en trouve affectée (G. Andreou & Lemoni, 2020 ; Botting, 2002). Une étude de Reed et al. (2007) a porté sur l'informativité des narrations d'adolescents avec et sans TDL, définie comme la quantité d'informations organisées et reliées produites. Les auteurs observent que les adolescents avec TDL produisent moins d'énoncés informatifs et davantage d'énoncés jugés inappropriés (informations imprécises, incorrectes, ou non applicables à l'histoire) que leurs pairs sans TDL. La composante évaluative des narrations peut également poser problème

2. Les troubles du développement du langage

aux enfants avec TDL. L'aspect évaluatif d'un événement narratif correspond à l'information sur ses causes et ses conséquences, et sur ce qu'il signifie pour les personnages (Norbury & Bishop, 2003). L'élaboration de commentaires évaluatifs nécessite diverses compétences incluant la capacité à reconnaître qu'une explication est nécessaire, la capacité à réaliser des inférences fondées sur ses connaissances du monde ou des relations de causalité, ainsi que la capacité à utiliser le langage pour exprimer les relations et concepts pertinents (Donaldson et al., 2007). Comme vu précédemment, ce type de compétences peuvent être difficiles en présence de TDL. Une production moindre de termes d'états internes chez ces enfants a été constatée (Boerma et al., 2016 ; Tsimpli et al., 2016). Au niveau des connexions explicatives, Donaldson et al. (2007) observent des difficultés spécifiques chez les enfants avec TDL, avec un choix de connecteurs moins approprié sémantiquement et une inversion plus fréquente de la relation cause-effet par rapport à leurs pairs sans trouble. En outre, ces enfants ont davantage besoin du support de l'adulte pour produire des connexions explicatives (Rezzonico, 2013).

Toutefois, certaines recherches n'observent pas de différences entre les enfants avec et sans TDL en ce qui concerne ces aspects d'organisation des narrations et/ou de qualité du contenu transmis (Newman & McGregor, 2006 ; Norbury & Bishop, 2003 ; Tsimpli et al., 2016, *inter alia*). Des différences méthodologiques entre les études peuvent expliquer ces résultats en apparence contradictoires. En effet, des distinctions concernant les critères d'inclusion ou d'exclusion du groupe TDL, la longueur et la complexité des histoires proposées, les conditions de production (présence ou absence du référentiel sous les yeux) ou encore la manière dont ont été analysés ces aspects d'organisation et de contenu discursifs, peuvent avoir une influence sur les observations et l'actualisation des compétences des enfants testés (de Weck & Marro, 2010 ; Duinmeijer et al., 2012). Par exemple, dans l'étude de Norbury et Bishop (2003), les enfants présentant des difficultés pragmatiques ont été exclus du groupe TDL et intégrés dans un groupe spécifique (groupe PLI, *pragmatic language disorders*). Des liens étroits existant entre les habiletés pragmatiques et discursives, cela a probablement eu un impact sur les scores des enfants du groupe TDL dans cette étude comparativement à celles ayant inclus les aspects pragmatiques dans la définition du groupe TDL (Duinmeijer et al., 2012).

Les enfants avec TDL rencontrent également des difficultés avec les éléments de textualisation, qui peuvent affecter les mécanismes de cohésion et de connexion dans le discours narratif (Botting, 2002 ; de Weck, 2004 ; de Weck & Jullien, 2013 ; Ketelaars

et al., 2012 ; Norbury & Bishop, 2003 ; Reuterskiöld et al., 2011, *inter alia*).

Les aspects de **cohésion verbale** ont été très peu étudiés chez les enfants avec TDL. Les données disponibles suggèrent que ces enfants recourent plus souvent à un sous-système temporel mixte qu'à un temps dominant. En effet, dans une étude menée en contexte de narration auprès d'enfants âgés de 5 à 8 ans, Driver (2016) montre que seuls 32% des enfants avec TDL adoptent un sous-système temporel dominant, contre 85% des enfants au développement typique. Parmi ces enfants, tous avaient adopté un sous-système temporel au présent.

S'agissant de la **cohésion anaphorique**, l'introduction et le maintien des référents comportent globalement davantage de formes inappropriées ou ambiguës chez les enfants avec trouble, d'âge préscolaire et scolaire, que chez les enfants ne présentant pas de trouble langagier, notamment en situation de connaissances non partagées (de Weck & Jullien, 2013 ; de Weck & Rosat, 2003 ; Ingold et al., 2005 ; Ketelaars et al., 2012 ; Mäkinen et al., 2014 ; Norbury & Bishop, 2003 ; Paul & Smith, 1993 ; Rezzonico, Bernasconi et al., 2021 ; Rezzonico et al., 2015 ; Schneider & Hayward, 2010 ; Xue et al., 2022, *inter alia*). Bien que les enfants avec et sans TDL présentent des profils similaires en fonction de la position du référent dans la chaîne, avec une utilisation préférentielle de pronoms en reprises et de SN en introduction et réactivation, des différences dans les proportions utilisées entre ces deux groupes sont présentes (de Weck & Jullien, 2013 ; Rezzonico, Bernasconi et al., 2021). Pour introduire un nouveau référent, ils utilisent une proportion élevée de pronoms (Schelletter & Leinonen, 2003) ou de SN définis (de Weck & Jullien, 2013 ; Ingold et al., 2005) au détriment des SN indéfinis, majoritairement choisis par les enfants au développement typique en situation de connaissance non partagée. En ce qui concerne le maintien de la référence, de Weck et Rosat (2003) constatent une moins grande diversité des formes utilisées par les enfants avec TDL par rapport aux enfants sans trouble ainsi que des difficultés à établir de véritables liens intralinguistiques. Ainsi, ces enfants ont tendance à réintroduire chaque référent d'une occurrence à l'autre plutôt qu'à élaborer une chaîne anaphorique. Dans une situation de narrations dialoguées entre des enfants âgés de 4 à 7 ans et leur mère, Rezzonico, Bernasconi et al. (2021) observent également qu'ils utilisent significativement moins de pronoms que leurs pairs sans trouble. En outre, Jullien (2008) note une utilisation accrue de dislocations à gauche par les enfants avec TDL dans des situations dans lesquelles elles ne sont habituellement pas produites, c'est-à-dire en cas de référent non directement accessible. Ces enfants emploient également davantage de formes incorrectes sur le plan morphosyntaxique telles que

des unités erronées, des SN sans déterminant ou une omission du sujet, en lien avec les difficultés grammaticales précédemment décrites (de Weck & Jullien, 2013 ; Ingold et al., 2005 ; Mäkinen et al., 2014). Toutefois, Mäkinen et al. (2014) précisent que les omissions de sujet fréquemment observées ne peuvent se réduire à des difficultés morphosyntaxiques, mais reflètent des difficultés discursives plus larges, dans la mesure où l'absence d'un référent a un impact direct sur la cohésion référentielle. Plus précisément, Rezzonico, Bernasconi et al. (2021) ont étudié les relations entre la position dans la chaîne référentielle et l'omission du sujet. Alors que l'emploi de SN sans déterminant ne dépend pas de la position du référent, les enfants avec TDL omettent le sujet presque exclusivement en situation de reprise et lorsque le référent est facilement accessible. Ce résultat permet d'attribuer plus spécifiquement l'utilisation de SN sans déterminant à des difficultés d'ordre morphosyntaxique tandis que celle des omissions du sujet serait influencée par le contexte pragmatique-discursif. Précisons que ces résultats portent sur des situations de narration dialoguée, contrairement aux autres études de cette section qui concernent des situations monologiques, ce qui peut avoir une influence sur les résultats obtenus.

L'ensemble de ces difficultés concourent à créer un taux important d'ambiguïtés référentielles chez les enfants avec TDL (Mäkinen et al., 2014 ; Norbury & Bishop, 2003 ; Tsai & Chang, 2008 ; Xue et al., 2022). Ceux-ci présentent donc une acquisition tardive et différenciée des mécanismes de cohésion ainsi qu'une progression plus lente en comparaison avec leurs pairs de même âge chronologique, et leurs performances tendent à rejoindre celles des enfants à développement typique vers l'âge de 10-11 ans (de Weck & Jullien, 2013 ; Ingold et al., 2005). Notons qu'à l'instar de leurs pairs sans trouble et en dépit de leurs difficultés langagières, les enfants avec TDL semblent manifester une sensibilité au statut de l'interlocuteur (informé vs. non informé) en produisant davantage de formes inappropriées dans une situation de connaissance non partagée (Ingold et al., 2005 ; Liles, 1985).

À propos de la **connexion**, les enfants avec TDL ont tendance à utiliser moins d'organiseurs textuels, principalement temporels et causaux, comparés aux enfants sans trouble (Gonzalez et al., 2012 ; Miranda et al., 1998 ; Tsai & Chang, 2008 ; Xue et al., 2022, *inter alia*). De plus, les connecteurs employés sont moins diversifiés. Les enfants présentant un TDL utilisent majoritairement l'archi-connecteur "et", marquant principalement la succession des événements, au détriment d'autres catégories d'organiseurs, comme les temporels, causaux ou d'opposition (Reuterskiöld et al., 2011). Comme leurs pairs avec développement typique, les enfants avec TDL utilisent moins

de connecteurs subordonnants que coordonnants (Gonzalez et al., 2012). Par ailleurs, d'un point de vue développemental, Reuterskiöld et al. (2011) observent également que l'utilisation des connecteurs évolue à un rythme plus lent chez les enfants avec TDL. De manière plus contrastée, les résultats obtenus par Tribushinina et al. (2015), à partir de narrations d'enfants de 7 ans, montrent que les différences entre les enfants avec et sans TDL ne résident pas dans la fréquence d'usage des connecteurs, mais dans leur qualité. Ces auteurs mettent notamment en évidence un emploi inapproprié des connecteurs causaux.

Les difficultés de textualisation ne peuvent être considérées comme étant la conséquence de troubles morphosyntaxiques uniquement mais proviennent d'un véritable déficit de l'organisation discursive, en touchant le fonctionnement global (inter-énoncés) des unités linguistiques (de Weck & Marro, 2010 ; Paul & Smith, 1993). Plusieurs études ont souligné le caractère durable des difficultés discursives chez les enfants présentant un TDL (Boudreau, 2008 ; de Weck, 2004 ; Fey et al., 2004 ; Paul & Smith, 1993), encore observables à l'adolescence (Broc et al., 2021 ; Wetherell et al., 2007).

En situation de narrations, des difficultés intra-énoncés sont également observables, en lien avec les difficultés morphosyntaxiques et lexicales. Ainsi, il apparaît que les enfants avec TDL d'âge scolaire et préscolaire présentent des mesures réduites de complexité syntaxique (longueur moyenne des énoncés, densité des énoncés, grammaticalité, etc.), de productivité (diversité lexicale, nombre total de mots, etc.) ou de précision morphologique (verbale, pronominale, etc.) par rapport à leurs pairs typiques (Auza et al., 2018 ; Balčiūnienė & Kornev, 2016 ; Botting, 2002 ; Boudreau, 2008 ; Fey et al., 2004 ; Fichman et al., 2020 ; Ketelaars et al., 2012 ; Mäkinen et al., 2014 ; Tsimpli et al., 2016 ; Xue et al., 2022, *inter alia*).

Pour conclure cette section, nous soulignons que Winters et al. (2022), dans leur récente revue systématique et méta-analyse sur les habiletés narratives des enfants avec TDL, identifient les mesures de *story grammar* et de précision grammaticale comme étant les plus fiables pour différencier les enfants avec et sans TDL. Toutefois, les auteurs concluent que l'état des connaissances est encore limité. Nous relevons donc un besoin d'approfondir la compréhension des habiletés narratives des enfants avec TDL, tant pour les aspects de planification que de textualisation, notamment dans le but de mieux distinguer leurs compétences de celles des enfants au développement typique.

2.5. Enfants apprenant une seconde langue et enfants monolingues avec TDL

La comparaison entre les caractéristiques langagières des enfants avec TDL et celles des enfants apprenant une langue seconde met en évidence des profils similaires dans certains domaines linguistiques (Paradis, 2010). Cela explique les difficultés d'identification du TDL dans une population bilingue que nous détaillerons dans la suite de notre travail (cf. section 3.5).

Nous allons résumer dans cette section les similitudes possibles entre le langage des enfants avec TDL et celui d'enfants bilingues lorsque leur exposition à la langue évaluée est plus limitée. Généralement, ces similitudes apparaissent lorsqu'on compare les compétences d'enfants avec TDL avec celles en L2 d'enfants bilingues, sans tenir compte de leurs compétences dans la L1 (Ebert & Kohnert, 2016 ; Kohnert et al., 2020). Des profils langagiers comparables peuvent être observés même lorsque l'enfant bilingue est exposé depuis plusieurs années à la L2 (Kohnert et al., 2009) et concernent principalement les aspects lexico-sémantiques et morphosyntaxiques du langage. Sur le plan lexico-sémantique, des performances similaires entre ces deux groupes ont été constatées sur des mesures de vocabulaire réceptif et expressif, de définition de mots, ou de vitesse de dénomination (Ebert & Kohnert, 2016 ; Kohnert et al., 2009 ; Verhoeven et al., 2011). En morphosyntaxe, des patrons d'erreur en commun ont pu être mis en évidence dans plusieurs langues, comme le français (Grüter, 2005 ; Paradis & Crago, 2000), l'anglais (Paradis, 2005 ; Paradis et al., 2008), l'espagnol (Gutiérrez-Clellen et al., 2008) ou encore le suédois (Håkansson, 2001). En français, des erreurs portant notamment sur la précision morphologique des verbes, notamment des auxiliaires verbaux (Paradis & Crago, 2000), et des pronoms clitiques objets (Grüter, 2005) sont présentes chez les enfants avec TDL et ceux apprenant le français en L2. La dominance langagière joue un rôle dans les profils observés. En effet, Tribushinina et al. (2017) ont comparé la production de connecteurs entre les narrations d'enfants bilingues néerlandais-russe (dominants en néerlandais) sans trouble langagier et celles d'enfants monolingues russes ou néerlandais avec et sans TDL. Alors qu'en néerlandais les enfants bilingues obtenaient des résultats similaires à ceux des enfants monolingues néerlandais, leurs performances en russe se rapprochaient de celles observées chez des enfants monolingues russes avec TDL.

Ebert et Kohnert (2016) avancent également que le facteur socio-économique pourrait jouer un rôle dans les comparaisons entre les enfants bilingues avec dévelop-

pement typique et les enfants monolingues avec ou sans TDL. En effet, les enfants bilingues, notamment consécutifs, sont fréquemment issus de familles immigrées et les données statistiques indiquent un statut socio-économique généralement plus faible dans ces familles (Pekkala Kerr & Kerr, 2011). Or, nous savons l'impact de ce facteur sur le développement langagier de l'enfant (cf. section 1.1.1 et notamment, Hart & Risley, 1995) et le fait qu'il constitue un facteur de risque de présenter des difficultés langagières. Cela pourrait donc avoir une influence sur les écarts de performances parfois observés entre les enfants bilingues et monolingues sans TDL, ainsi que sur les profils comparables entre les enfants apprenant une langue seconde et ceux ayant un TDL.

2.6. Bilinguisme et TDL

Intéressons-nous à présent aux caractéristiques langagières présentées par les enfants avec TDL qui apprennent deux langues. Tout d'abord, il est important de préciser que, le TDL affectant les processus d'acquisition langagière, des difficultés sont obligatoirement présentes dans toutes les langues de l'enfant (Ebert & Kohnert, 2016 ; Kohnert, 2010 ; Paradis et al., 2011). Les recherches s'accordent également sur le fait que le bilinguisme en lui-même ne constitue pas un facteur de risque de TDL (Kohnert et al., 2020). Les facteurs de risque et de protection présentés à la section 2.2 restent valables au sein d'une population bilingue. Cependant, certains facteurs liés au bilinguisme (accès restreint aux services d'aide, soutien insuffisant dans les deux langues, connaissances cliniques limitées concernant l'évaluation et l'intervention auprès de cette population, etc.) ou à la situation de migration (faibles conditions socio-économiques, stimulation langagière réduite, instabilité familiale due au parcours migratoire, etc.) peuvent impacter négativement le développement et l'évolution d'un TDL chez certains enfants bilingues (Kohnert, 2010 ; Kohnert et al., 2020). Kohnert (2010) souligne qu'en l'absence d'études épidémiologiques ciblant le TDL au sein d'une population d'enfants bilingues, il est largement admis que la prévalence de ce trouble est équivalente chez les enfants bilingues et monolingues, soit environ 7,5% des enfants (Norbury et al., 2016 ; Tomblin, Records et al., 1997). Par ailleurs, comme pour tous les enfants, ceux avec un TDL peuvent tout à fait développer des compétences dans deux langues, à condition de bénéficier d'une exposition suffisante en quantité et en qualité dans chacune d'elles (Kay-Raining Bird et al., 2016). De la même manière que les enfants avec développement typique apprenant deux langues,

leur maîtrise relative de chacune des langues est variable et dépendante de nombreux facteurs (cf. section 1.3.3), tels que le taux d'exposition, la langue parlée à la maison, etc. (Ebert & Reilly, 2022). Toutefois, les enfants bilingues avec TDL présenteront un développement langagier plus lent dans les deux langues par rapport à leurs pairs sans trouble (Håkansson et al., 2003 ; Kohnert, 2010). Ainsi, différents travaux ont mis en évidence des difficultés dans le développement du répertoire phonologique, un stock lexical limité, des déficits morphosyntaxiques ainsi que des troubles discursifs (pour une revue, voir Ebert & Kohnert, 2016). Les habiletés narratives des enfants bilingues avec TDL seront présentées dans la section 2.7. En outre, plusieurs études ont démontré un risque accru de perte ou de déclin des compétences en langue minoritaire chez les enfants bilingues avec TDL, au fur et à mesure que leurs compétences dans la langue majoritaire se développent, notamment durant la scolarisation (Kohnert et al., 2020 ; Restrepo & Kruth, 2000 ; Salameh et al., 2004). Il existe donc une certaine vulnérabilité en cas d'exposition limitée aux langues chez ces enfants par rapport à leurs pairs sans trouble (Salameh et al., 2004).

Si l'on compare les compétences langagières d'enfants monolingues et bilingues avec TDL, les résultats dépendent notamment de l'âge du début d'exposition et du taux d'exposition à chacune des langues. Pour des enfants bilingues simultanés avec TDL ayant reçu une exposition suffisante et régulière dans les deux langues, différents travaux ont montré des habiletés langagières similaires à celles d'enfants monolingues avec TDL (Kay-Raining Bird et al., 2016 ; Paradis et al., 2003). Paradis et al. (2003) n'observent pas de différence de sévérité du TDL sur des mesures de morphologie grammaticale entre ces deux populations. S'agissant des enfants bilingues consécutifs avec TDL, les études montrent souvent des performances plus limitées dans leur L2 en comparaison à celles d'enfants monolingues avec TDL, notamment en ce qui concerne le lexique et la morphosyntaxe (Degani et al., 2019 ; Kay-Raining Bird et al., 2016 ; Verhoeven et al., 2011). Cette différence peut également être présente chez des enfants ayant plusieurs années de scolarisation en L2, mais elle peut être réduite par certains facteurs, comme par exemple la proximité linguistique entre les langues de l'enfant (Kay-Raining Bird et al., 2016). L'écart de performances observé est toutefois similaire à celui fréquemment constaté entre les enfants monolingues et bilingues sans trouble dans la même situation en raison de tous les facteurs d'influence évoqués ci-dessus (cf. section 1.3.3), et ne doit pas être interprété comme un effet du bilinguisme venant exacerber l'impact du TDL (Degani et al., 2019). Ainsi, lorsque ces différents facteurs sont contrôlés, le bilinguisme ne semble pas avoir d'effet spécifique sur l'expression

du TDL (Barak et al., 2022 ; Kohnert, 2010).

2.7. Habiletés narratives, TDL et bilinguisme

Nous avons déjà détaillé les habiletés narratives des enfants présentant un développement typique monolingues (section 1.2.2) et bilingues (section 1.3.4), ainsi que celles des enfants monolingues avec TDL (section 2.4). Nous allons nous pencher à présent sur les habiletés narratives des enfants présentant à la fois un bilinguisme et un TDL.

S'agissant des **aspects de planification des narrations**, les résultats d'études tendent à montrer que les enfants bilingues avec TDL produisent moins d'épisodes narratifs et mentionnent moins d'informations de l'histoire que les enfants bilingues sans trouble (Boerma et al., 2016 ; Fichman et al., 2017 ; Govindarajan & Paradis, 2019 ; Paradis et al., 2013 ; Rezzonico et al., 2015 ; Squires et al., 2014, *inter alia*), et leurs difficultés semblent similaires à celles de leurs pairs monolingues avec TDL (Boerma et al., 2016 ; Cleave et al., 2010 ; Rezzonico et al., 2015). La production de relations causales dans la narration apparaît également plus limitée chez ces enfants (Fichman et al., 2017). Cependant, à l'instar des résultats observés pour les enfants monolingues, d'autres travaux ne rapportent pas de différences entre enfants bilingues avec ou sans trouble en ce qui concerne les aspects d'organisation et de contenu du discours (Altman et al., 2016 ; Iluz-Cohen & Walters, 2012 ; Tsimpli et al., 2016). Différentes hypothèses explicatives face à ces résultats contradictoires ont été avancées, comme des différences méthodologiques concernant le choix de la tâche de narration (production vs. rappel d'histoire) ou encore des âges et profils de dominance langagière différents parmi les enfants bilingues participant aux études (Fichman et al., 2017 ; Govindarajan & Paradis, 2019).

Les **éléments de textualisation** ont été peu explorés chez les enfants présentant un TDL dans un contexte de bilinguisme. En ce qui concerne la cohésion anaphorique, Fichman et Altman (2019) ont étudié les narrations d'enfants bilingues russe-hébreu avec et sans TDL et comparé leurs performances avec celles d'enfants monolingues en russe et monolingues en hébreu présentant ou non un TDL. Elles observent que les enfants bilingues avec TDL utilisent davantage de pronoms pour introduire les personnages et moins de pronoms adéquats, c'est-à-dire permettant l'identification du référent sans ambiguïté, que leurs pairs avec développement typique quelle que

soit la position dans la chaîne de référence. En outre, Rezzonico et al. (2015) rapportent une fréquence significativement réduite d'introduction de référents au moyen de SN indéfinis chez les enfants avec TDL, qu'ils soient monolingues ou bilingues, par rapport à leurs pairs sans trouble. Des observations similaires sont faites par Tsimpli et al. (2017), chez des enfants bilingues grec-russe avec et sans TDL. Ces auteurs constatent également davantage d'omissions d'articles dans les SN et d'erreurs portant sur les pronoms (omissions et substitutions) dans le cadre d'un TDL. S'agissant des éléments de connexion, Kupersmitt et Armon-Lotem (2019) montrent que les enfants bilingues avec TDL rencontrent plus de difficultés que leurs pairs sans trouble à exprimer les relations causales dans la narration. À notre connaissance, les aspects de cohésion verbale n'ont pas été explorés dans une population d'enfants bilingues avec TDL.

À propos des mesures portant sur **la microstructure des narrations**, les enfants bilingues avec TDL présentent généralement des performances plus limitées par rapport aux enfants bilingues avec développement typique sur des mesures de complexité syntaxique (longueur moyenne des énoncés, densité des énoncés, etc.), de productivité (diversité lexicale, etc.) et de précision morphologique (Altman et al., 2016 ; Iluz-Cohen & Walters, 2012 ; Paradis et al., 2022 ; Rezzonico et al., 2015 ; Squires et al., 2014 ; Tsimpli et al., 2016, *inter alia*). Néanmoins, un certain nombre d'autres études rapportent des résultats comparables entre ces deux groupes d'enfants, par exemple en ce qui concerne la diversité lexicale (Govindarajan & Paradis, 2019 ; Jacobson & Walden, 2013), la longueur moyenne des énoncés (Paradis et al., 2022) ou encore des aspects flexionnels de genre et de nombre (Altman et al., 2016). Ces divergences peuvent s'expliquer, une nouvelle fois, par des différences méthodologiques dans les études concernant la tâche de narration ou les critères d'inclusion des enfants (âge, dominance langagière, etc.). En effet, Govindarajan et Paradis (2019) constatent un effet de la durée et de la richesse de l'exposition à la langue cible sur les performances narratives des enfants bilingues avec développement typique, incluant ces mesures linguistiques. Les enfants n'ayant pas encore bénéficié d'une exposition suffisante en quantité et en qualité seraient donc susceptibles de présenter des résultats se rapprochant de ceux d'enfants avec TDL (comme exposé dans la section 2.5).

Sur ces aspects linguistiques des narrations, les performances des enfants bilingues avec TDL semblent similaires, voire plus limitées selon les mesures, à celles de leurs pairs monolingues présentant également un TDL. Par exemple, Rezzonico et al. (2015) observent des résultats équivalents entre les deux groupes en ce qui concerne les

mesures de longueur moyenne des énoncés et de diversité lexicale, mais plus faibles chez les bilingues pour la précision de la morphologie verbale. Ainsi, pour cette dernière mesure, un effet du statut clinique (avec TDL vs. sans TDL) ainsi qu'un effet du statut linguistique (monolingue vs. bilingue) sont mis en évidence.

Nous avons vu précédemment, dans la section 1.3.4 portant sur les habiletés narratives des enfants bilingues, que les aspects linguistiques des narrations semblent plus dépendants des connaissances spécifiques dans une langue que les aspects de planification des narrations, davantage transposables d'une langue à l'autre. Les résultats relatifs aux enfants bilingues avec TDL que nous venons de présenter semblent également aller dans ce sens. En effet, Govindarajan et Paradis (2019) constatent la présence d'effets de profils dans leur étude et suggèrent ainsi que les compétences en macrostructure permettent de mieux différencier les enfants bilingues avec et sans trouble que celles de microstructure, du moins lors des premières années d'apprentissage de la langue ciblée. De la même manière, Kay-Raining Bird et al. (2016) exposent que les enfants avec TDL, qu'ils soient monolingues ou bilingues, obtiennent des performances similaires en ce qui concerne les aspects de macrostructure, même après seulement un an d'exposition à la langue, tandis que des effets du bilinguisme sont davantage observables sur des mesures linguistiques. Toutefois, ces résultats nécessitent d'être approfondis et confirmés pour d'autres combinaisons de langues, notamment incluant le français. De plus, nous relevons une fois encore un manque de données concernant le développement des éléments de textualisation dans le contexte du TDL et du bilinguisme.

3. L'évaluation logopédique

En tant que thérapeute du langage et de la communication, le logopédiste assure différentes missions : prévention, évaluation, intervention. Ce chapitre sera consacré à la thématique de l'évaluation, qui constitue une étape fondamentale au sein de la démarche clinique. Nous nous intéresserons ici uniquement à l'évaluation logopédique dans le cadre des difficultés langagières orales chez l'enfant. Nous exposerons dans la section 3.1 les différents buts que peut revêtir cette évaluation langagière avant de nous focaliser sur la démarche diagnostique préconisée pour l'identification des TDL dans la section 3.2. Nous détaillerons par la suite (section 3.3) les différentes méthodes et outils à disposition des cliniciens pour l'analyse des capacités langagières de l'enfant, en fonction de la perspective théorique adoptée, en présentant leur intérêt dans un contexte de TDL. Puis, nous aborderons spécifiquement l'évaluation du discours narratif, qui constitue un thème central de ce travail de recherche (section 3.4). Nous conclurons ce chapitre par une recension des limitations et ressources disponibles pour évaluer le langage des enfants bilingues et identifier la présence d'un TDL dans ce contexte (section 3.5).

3.1. Buts de l'évaluation logopédique

L'évaluation logopédique correspond au processus de recueil, d'analyse et d'interprétation de données pertinentes en vue d'une prise de décision clinique (Shipley & McAfee, 2021). Cette démarche d'évaluation peut poursuivre différents buts selon le contexte de la demande initiale. Les quatre objectifs principaux de l'évaluation, tels que répertoriés par Westby et al. (1996), Burnay et al. (2024) ainsi que dans la synthèse effectuée par Paul et al. (2018), sont les suivants.

- **Dépister les enfants à risque de présenter un trouble.**

L'objectif du dépistage n'est pas de caractériser avec précision les difficultés de l'enfant mais d'obtenir un profil global permettant au clinicien d'émettre des recommandations quant à la suite de son parcours. Il s'agit notamment d'évaluer la

pertinence d'approfondir cette première investigation par une évaluation complète des capacités langagières (Shipley & McAfee, 2021). Une évaluation à but de dépistage doit répondre à des critères de rapidité et d'efficacité. En effet, il s'agit de parcourir l'ensemble des domaines langagiers (sur les versants de compréhension et d'expression) dans un laps de temps relativement court. Les outils utilisés dans le cadre d'un dépistage doivent donc présenter des caractéristiques psychométriques précises afin de réduire au maximum les risques de faux-positifs ou faux-négatifs. Cependant, il n'existe pas à l'heure actuelle de protocole de dépistage du TDL répondant à tous ces critères ("*gold standard*") (Paul et al., 2018).

- Diagnostiquer pour confirmer ou infirmer la présence d'un trouble.

La démarche diagnostique vise à identifier la présence ou l'absence d'un trouble à partir de critères cliniques établis. Elle ne nécessite pas toujours une description complète du fonctionnement langagier, mais repose avant tout sur des indicateurs fiables permettant de se prononcer sur le statut clinique de l'enfant. La démarche diagnostique pour l'identification d'un TDL sera abordée dans la section 3.2.

- Comprendre le fonctionnement langagier et orienter l'intervention.

L'évaluation logopédique vise également à comprendre le fonctionnement communicatif et langagier de l'enfant dans sa globalité. Elle permet d'identifier les domaines dans lesquels des difficultés sont présentes mais également ceux qui sont bien développés au regard de l'âge. Ce profil constitue un niveau de référence initial (« *baseline level of functioning* » en anglais) avant la mise en place d'une intervention (Paul et al., 2018). Afin d'appréhender au mieux le fonctionnement de l'enfant et mettre en évidence ses forces et ses faiblesses, il est recommandé d'évaluer les capacités langagières de l'enfant dans différents contextes (interactions avec des interlocuteurs familiers vs. non familiers, situations de jeu libre vs. activités dirigées, etc). Cette approche permet de rendre compte de la variabilité des performances et de documenter plus précisément les impacts fonctionnels des difficultés dans les différentes situations de la vie quotidienne (par exemple, à la maison vs. à l'école) (Perichon et al., 2025). Nous reviendrons dans la section suivante sur les différentes orientations concernant l'analyse des capacités langagières.

Lorsqu'un traitement logopédique est préconisé à l'issue de l'évaluation, les informations recueillies sont nécessaires à l'établissement des cibles et des protocoles thérapeutiques, et contribuent ainsi à orienter l'intervention. En effet, les données relatives aux besoins communicatifs de l'enfant, aux domaines langagiers déficitaires,

aux impacts fonctionnels ou encore aux priorités et préférences des parents et enseignants seront prises en compte par le clinicien (McLeod & Bleile, 2004 ; Paul et al., 2018). Soulignons que la planification thérapeutique s'inscrit dans une démarche clinique plus globale faisant intervenir d'autres facteurs, comme l'expérience clinique et les données probantes disponibles dans la littérature, conformément à la méthodologie de la pratique fondée sur les preuves (Evidence-Based Practice, voir Dollaghan, 2007 et Maillart et Durieux, 2012).

- Mesurer l'évolution de l'enfant et l'efficacité de l'intervention.

L'évaluation ne se résume pas seulement au point de départ d'une intervention logopédique mais fait partie intégrante du processus thérapeutique. Des évaluations régulières en cours de l'intervention sont indispensables pour contrôler les progrès attendus, juger de l'atteinte des objectifs, décider la fin du suivi ou encore apprécier la pertinence des options thérapeutiques choisies (Maillart & Durieux, 2014 ; Paul et al., 2018).

D'autres buts d'une évaluation logopédique ont été identifiés dans la littérature comme par exemple l'obtention d'informations pouvant contribuer aux choix éducatifs, une investigation des compétences cognitives sous-jacentes à un trouble, ou encore pour répondre à des besoins épidémiologiques (Denman et al., 2017 ; Westby et al., 1996). Il convient également de préciser que les objectifs de l'évaluation logopédique conditionnent le choix et l'interprétation des outils utilisés. Comme le soulignent Burnay et al. (2024), les instruments cliniques doivent présenter des propriétés métriques adaptées au but visé. Nous reviendrons plus en détail sur ces enjeux métriques dans la section 3.3.1.

3.2. Démarche diagnostique des TDL

Illustrons à présent la démarche diagnostique recommandée pour identifier la présence d'un TDL chez les enfants. Nous nous appuyons sur la Figure 5 initialement proposée par Bishop et al. (2017) pour décrire les différentes étapes de ce parcours.

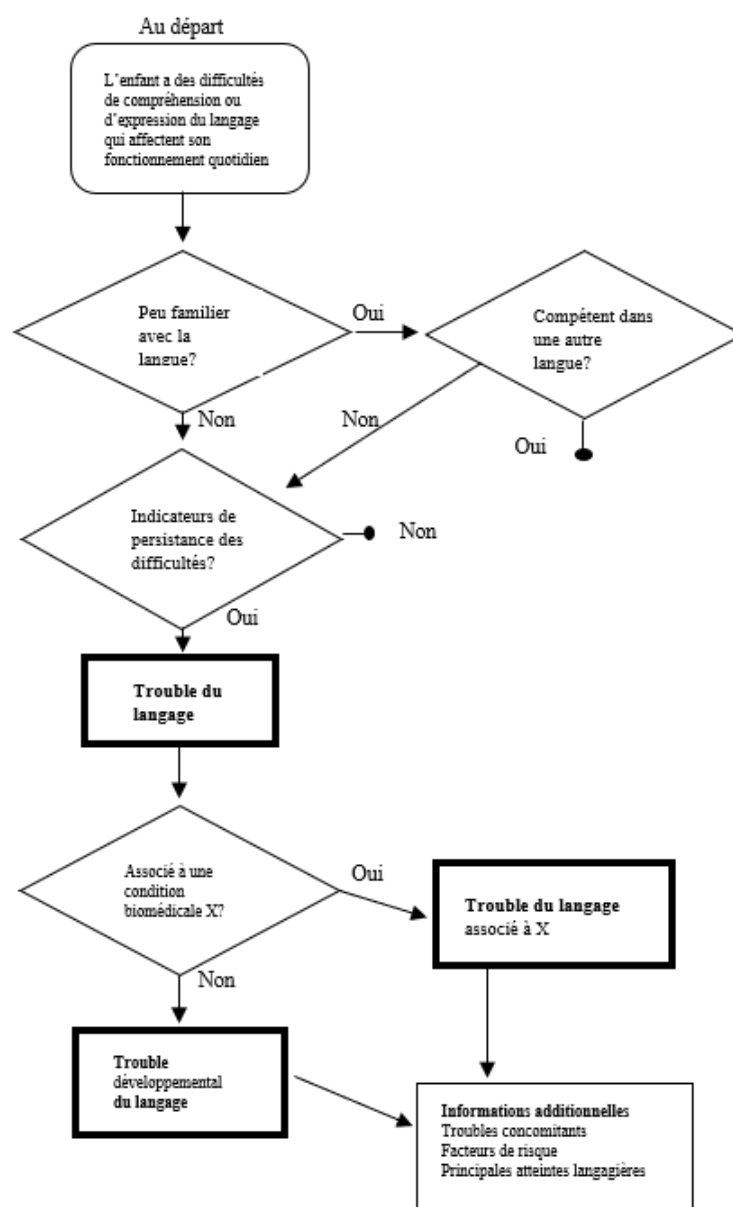


FIGURE 5. – Organigramme illustrant la démarche diagnostique du TDL. Tiré de Breault et al. (2019, p.68), lui-même traduit et adapté de Bishop et al. (2017, p.1075).

1) Établir la présence de difficultés de compréhension et/ou d'expression du langage impactant son quotidien.

La première étape du diagnostic consiste à attester de la présence de difficultés langagières, ce qui représente une condition nécessaire pour l'établissement du diagnostic. En outre, ces difficultés doivent être suffisamment sévères pour impacter les différentes activités langagières dans lesquelles est engagé l'enfant.

Pour statuer sur le niveau langagier de l'enfant, le clinicien procède à une évaluation de ses capacités langagières. Il est généralement recommandé d'associer des résultats à des tests langagiers standardisés pouvant fournir des données objectives avec l'interprétation clinique de situations d'observation de l'enfant dans différents contextes, ainsi que des données issues d'entretiens avec l'entourage de l'enfant (anamnèse) (Paul et al., 2018 ; Thordardottir, 2015). Dans la section 3.3, nous détaillerons les méthodes et ressources à disposition des cliniciens pour réaliser ce type d'évaluation. Les difficultés langagières attestées lors de l'évaluation sont à mettre en relation avec des impacts fonctionnels présents dans le quotidien de l'enfant. L'enjeu est d'appréhender les répercussions des troubles à la fois sur la communication participative de l'enfant dans ses différentes activités langagières, mais également sur sa qualité de vie et son fonctionnement socio-émotionnel (Maillart et al., 2024 ; Van Agt et al., 2011). Perichon et al. (2025) soulignent l'importance de recueillir des informations sur les impacts fonctionnels observés – c'est-à-dire les conséquences du trouble sur la capacité de l'enfant à réaliser ses activités quotidiennes et à participer à des situations sociales – et perçus, qui renvoient à la manière dont ces limitations sont vécues, interprétées et ressenties au quotidien. Pour cela, l'analyse des situations d'interaction permettant d'explorer ses habiletés discursives et pragmatiques (cf. section 3.3) constitue une ressource précieuse, tout comme l'utilisation de questionnaires ciblés destinés à l'entourage, complétés par des outils d'auto-évaluation intégrant le point de vue de l'enfant. Différents questionnaires ont été conçus à cet effet, parmi lesquels nous pouvons citer le QLIF (Questionnaire sur le langage et les impacts fonctionnels chez les enfants de 3 à 6 ans, Ross-Lévesque et al., 2024) élaboré par une équipe de chercheurs de l'université Laval au Québec ou le FOCUS (Focus on the Outcome Of Communication Under Six, Thomas-Stonell et al., 2010).

2) Distinguer les difficultés liées à un manque de familiarisation à la langue en cas de plurilinguisme d'un réel trouble du langage.

La seconde étape du parcours diagnostique du TDL invite les cliniciens à s'interroger sur la situation de plurilinguisme de l'enfant. Nous avons vu précédemment (cf.

section 2.5) que des difficultés similaires peuvent être présentes chez les enfants présentant un TDL et chez ceux apprenant une seconde langue, du moins lors des premières années d'apprentissage. Ainsi, lors de la démarche diagnostique d'un TDL, il est essentiel de se demander si les difficultés langagières observées proviennent d'un manque d'exposition à la langue ou d'un trouble d'acquisition du langage. Pour cela, une stratégie recommandée est de s'intéresser aux compétences de l'enfant dans son (ou ses) autre(s) langue(s), comme mentionné dans le schéma proposé par Bishop et al. (2017). En effet, nous savons qu'en présence d'un TDL, les difficultés doivent se manifester dans toutes les langues de l'enfant (cf. section 2.6). Or, nous verrons dans la section 3.5 que cette recommandation est difficilement applicable en clinique et l'évaluation du langage reste encore actuellement un défi pour les cliniciens. Un des enjeux de notre étude sera d'explorer cette problématique en vue d'apporter des éléments de réponse à la question posée à cette étape du parcours diagnostique.

3) Identifier les indicateurs de persistance des difficultés.

La troisième étape du diagnostic concerne la recherche d'indices de persistance des difficultés langagières afin de déterminer un pronostic. En effet, la persistance des difficultés langagières constitue un critère nécessaire pour l'identification d'un TDL. Bishop et al. (2017) ont établi différents prédicteurs d'un moins bon pronostic selon l'âge de l'enfant.

- *Avant 3 ans* : à cet âge, les prédicteurs ne sont pas fiables en raison d'une proportion importante d'enfants présentant un faible niveau lexical à 18-24 mois qui rattrapent leur retard (ces enfants sont appelés parleurs tardifs ou *late talkers* en anglais). Il est difficile de déterminer à l'avance chez quels enfants les difficultés vont persister (S. Reilly et al., 2010). Malgré tout, certains indicateurs ont été avancés, comme l'absence de combinaison de mots à 24 mois, des difficultés sur le versant réceptif du langage, l'absence de gestes à visée communicative et d'imitation motrice.

- *Entre 3 et 4 ans* : plus le nombre de domaines langagiers atteints est important, plus la probabilité que le trouble persiste à l'âge scolaire est importante. À l'inverse, les enfants d'âge préscolaire ayant des difficultés phonologiques isolées présentent un meilleur pronostic.

- *Au-delà de 5 ans* : les difficultés langagières toujours présentes à cet âge sont plus susceptibles de perdurer. De plus, le pronostic est d'autant moins bon en présence de difficultés de compréhension et de faibles habiletés non verbales.

L'anamnèse parentale, éventuellement au moyen de questionnaires parentaux, ainsi que l'évaluation directe des habiletés langagières de l'enfant permettent de

relever ces indicateurs de persistance. Il convient de souligner que, selon l'âge de l'enfant au moment de l'évaluation, certains de ces indicateurs permettent d'estimer la persistance de difficultés à partir de la trajectoire passée de l'enfant, tandis que d'autres visent à établir un pronostic sur l'évolution future.

4) Identifier la présence éventuelle de conditions de différenciation.

Dans cette quatrième étape, il s'agit de déterminer si les difficultés langagières s'inscrivent dans un ensemble plus large de troubles, auquel cas le diagnostic de TDL ne sera pas posé. En effet, selon la définition de Bishop et al. (2017), les troubles du langage associés à une condition biomédicale (par exemple, déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme, syndrome génétique, trouble auditif, atteinte neurologique acquise) sont distingués des TDL. En cas de doutes, il s'agit de procéder à d'éventuels examens complémentaires (examen auditif, neurodéveloppemental, etc.).

5) Identifier la présence de facteurs de risques ou d'autres troubles associés aux troubles langagiers.

La cinquième et dernière étape correspond au recueil d'informations complémentaires dans le but d'identifier la présence de facteurs de risque de TDL et/ou de troubles associés.

Nous avons détaillé lors de la section 2.2 les différents facteurs de risque du TDL, qu'ils soient biologiques, cognitifs ou environnementaux. Or, certains de ces facteurs ne sont pas forcément accessibles au clinicien (par exemple, prédisposition génétique, caractéristiques cérébrales atypiques, etc.). Pour cette raison, Rudolph (2017) a réalisé une revue systématique et méta-analyse sur l'identification de facteurs de risque identifiables par le biais d'une anamnèse lors d'une évaluation du langage ("*Case History risk factors*" en anglais). Il est ressorti de cette étude onze facteurs de risque significatifs d'un TDL (présentés précédemment) dont quatre se sont avérés cliniquement significatifs, c'est-à-dire suffisamment fiables pour être utilisés dans le cadre d'une démarche diagnostique d'un TDL. Il s'agit du niveau d'éducation de la mère, du score APGAR à 5 minutes, de la place dans la fratrie et du sexe de l'enfant. Deux autres facteurs franchissent presque entièrement la limite de la significativité clinique, à savoir l'historique familial de troubles du langage et la prématurité de l'enfant.

S'agissant des troubles associés, le clinicien devra statuer sur la présence de déficits co-occurents au TDL touchant les domaines cognitifs, sensori-moteurs ou comportementaux (par exemple, trouble déficitaire de l'attention, trouble praxique, trouble

spécifique des apprentissages, etc).

L'ensemble de cette démarche diagnostique offre des clés aux cliniciens pour une meilleure identification d'un TDL chez les enfants. Néanmoins, sa mise en œuvre au sein d'une pratique clinique doit encore être évaluée. Certains obstacles sont relevés par les cliniciens, notamment l'absence d'accord sur les seuils de pathologie ou l'implémentation de ce parcours auprès d'une patientèle plurilingue, en raison de la difficulté d'évaluer les compétences langagières de l'enfant dans chacune de ses langues (Gallagher et al., 2023 ; Scharff Rethfeldt et al., 2023). Les défis liés à l'évaluation en contexte de bilinguisme seront détaillés dans la section 3.5.

3.3. Évaluation des capacités langagières

Shipley et McAfee (2021) énoncent cinq principes essentiels pour réaliser une évaluation logopédique de qualité. Celle-ci doit être :

- 1) complète - l'évaluation doit permettre d'obtenir suffisamment de données pertinentes sur le fonctionnement communicatif et langagier de l'enfant.
- 2) diversifiée - les informations issues de l'évaluation doivent provenir de sources variées (données anamnestiques, observations cliniques, tests formels et informels, discussions avec l'entourage de l'enfant).
- 3) valide - les compétences évaluées doivent correspondre à celles qui sont visées.
- 4) fiable - les données obtenues doivent refléter les capacités et difficultés de l'enfant.
- 5) individualisée - les techniques et matériels d'évaluation doivent être appropriés en fonction de l'âge, des compétences et de la culture de l'enfant.

Pour mener à bien une évaluation, le clinicien dispose de différentes méthodes, pouvant être utilisées de manière complémentaire (Paul et al., 2018 ; Shipley & McAfee, 2021). L'anamnèse parentale, réalisée avec ou sans questionnaire pré-établi, permet de recueillir des informations sur l'enfant, comme ses antécédents médicaux et familiaux, son développement général et langagier précoce ou ses capacités langagières actuelles. La récolte d'informations peut aussi se faire auprès de professionnels qui suivent l'enfant, comme des éducateurs ou enseignants. Par ailleurs, des tests langagiers normés et standardisés sont à disposition des cliniciens dans le but de cibler précisément certains aspects du langage et objectiver des difficultés langagières. Le clinicien peut également analyser le langage de l'enfant dans différentes situations d'observation. Dans ce cas, il peut utiliser des grilles développementales, permettant de situer le

développement langagier en fonction de repères d'âge, ou des grilles critériées qui permettent de juger de l'atteinte ou non de certaines compétence et de décrire le fonctionnement langagier et communicatif au regard de critères prédéfinis. Enfin, le paradigme de l'évaluation dynamique représente une autre voie d'évaluation des compétences langagières de l'enfant.

L'approche théorique adoptée a un impact sur le choix des outils ou méthodologies d'analyse, ainsi que sur la façon d'analyser le langage. En effet, alors que l'évaluation suivant une perspective structurale s'intéresse aux connaissances langagières de l'enfant, la vision interactionniste de l'évaluation propose d'analyser la manière dont l'enfant utilise le langage dans le cadre d'interactions (de Weck & Marro, 2010). L'évaluation suivant une perspective structurale consistera surtout à utiliser des tests standardisés et procéder à des analyses du langage formel issues de situations d'observation, alors que dans une perspective interactionniste, l'utilisation de grilles d'évaluation critériées ou inventaires de catégories d'analyses des activités langagières de l'enfant lors de situations d'interaction sera privilégiée.

Dans les sous-sections suivantes, nous allons développer l'utilisation des tests langagiers (section 3.3.1), l'analyse des capacités langagières en situations d'observation (section 3.3.2) et les principes de l'évaluation dynamique (section 3.3.3).

3.3.1. Utilisation de tests langagiers

Les tests de langage répondent aux principes de standardisation et normalisation, et représentent un moyen formel et décontextualisé pour évaluer les fonctions langagières de l'enfant (Paul et al., 2018). La standardisation d'un test assure des conditions de passation et de cotation similaires quel que soit l'examineur, au moyen de procédures et consignes clairement établies. La normalisation implique de proposer le test à un échantillon de référence afin de constituer un étalonnage. Le respect de ces caractéristiques autorise la comparaison des performances de différents enfants ainsi que d'une passation à une autre, et d'évaluer l'écart à la norme.

Au-delà de ces aspects, un test se définit par ses propriétés métriques, qui renseignent sur la qualité de la mesure effectuée (Paul et al., 2018). Burnay et al. (2024) proposent de regrouper les propriétés métriques en trois grandes catégories : les preuves de validité, les preuves de fidélité et les éléments relatifs à l'interprétation des scores.

- Les preuves de validité

La validité d'un test réfère à sa capacité à réellement mesurer ce qu'il est supposé mesurer. Différents types de validité peuvent être calculés, comme la validité théorique (le test repose-t-il sur un modèle théorique pertinent et les items sélectionnés sont-ils représentatifs du domaine ciblé?), la validité de la structure interne (les relations entre les items correspondent-elles aux dimensions théoriques attendues du construit?), la validité fondée sur les relations avec d'autres variables (existe-t-il des relations cohérentes entre les résultats au test et ceux obtenus à d'autres outils évaluant des compétences similaires ou différentes?) ou encore la validité prédictive (les résultats au test prédisent-ils les performances de l'enfant à d'autres tâches ciblant des compétences similaires?). Dans un contexte clinique, une dimension essentielle de la validité est la validité discriminante, qui correspond à la capacité du test à correctement assigner un sujet dans une catégorie diagnostique, c'est-à-dire repérer ou exclure la présence d'un trouble. Ce pouvoir de discrimination est calculé grâce aux paramètres de sensibilité (capacité à identifier un trouble chez les sujets qui en sont porteurs) et de spécificité (capacité à rejeter un trouble chez les sujets qui n'en présentent pas).

- Les preuves de fidélité

La fidélité d'un test correspond à la stabilité et la précision des mesures d'une passation à l'autre ou d'un examinateur à l'autre. Cela renvoie à la quantité d'erreurs de mesures aléatoires observée. Différentes mesures de fidélité existent, notamment la fidélité test-retest (corrélation entre les scores obtenus à deux passations du test espacées dans le temps et réalisées par le même examinateur à un même échantillon d'étalonnage), la fidélité interjuge (corrélation entre les scores obtenus lors de passations et de cotations réalisées par différents examinateurs auprès d'un même sujet), ainsi que la consistance interne (degré de cohérence des réponses entre les différents items d'un test mesurant un même construit). La sensibilité au changement peut également être considérée dans certains contextes (capacité du test à détecter des variations du fonctionnement au cours du temps, notamment après une intervention).

- Les éléments relatifs à l'interprétation des scores

Les éléments relatifs à l'interprétation des scores concernent les conditions permettant de donner du sens aux résultats obtenus. Ils reposent notamment sur l'existence de données normatives issues d'un échantillon de référence, ainsi que sur les modalités de transformation et d'analyse des scores. La qualité de cette interprétation

dépend également de certaines caractéristiques statistiques, telles que la distribution des données, qui conditionnent la pertinence des indices utilisés. Par ailleurs, la prise en compte de l'erreur standard de mesure (quelle est la marge d'incertitude autour du score observé?) permet d'estimer la précision des scores et d'en nuancer l'interprétation dans un contexte clinique.

Il convient toutefois de souligner que l'ensemble de ces propriétés métriques n'a pas la même importance selon l'objectif clinique poursuivi (Burnay et al., 2024). Comme le proposent ces auteurs, certains indicateurs doivent être privilégiés en fonction du but de l'évaluation. Ainsi, dans une visée de dépistage, les indices de sensibilité, de validité prédictive, de validité fondée sur les relations avec d'autres variables ainsi que la distribution des données sont particulièrement importants afin d'identifier un maximum d'enfants à risque. Dans une démarche diagnostique, l'exigence porte davantage sur la validité discriminante (sensibilité et spécificité) ainsi que sur la fidélité des mesures, tout en s'appuyant sur des normes adéquates et une estimation de la précision des scores. Lorsque l'objectif est de mieux comprendre le profil de l'enfant, les preuves de validité théorique occupent une place centrale. Enfin, dans une perspective de suivi de l'évolution du patient, les preuves de fidélité — notamment la sensibilité au changement — sont essentielles, de même que la prise en compte de la précision des mesures pour apprécier les variations dans le temps.

Les tests langagiers permettent ainsi d'évaluer les compétences des enfants en référence à une population d'enfants présentant des caractéristiques similaires. Les scores bruts des enfants sont interprétés en termes d'écart à la norme grâce à des statistiques descriptives (moyennes, écarts-types ou percentiles). L'une des problématiques concernant les tests langagiers standardisés représente la détermination du seuil d'écart à la norme requis pour parler de pathologie. Ce seuil a beaucoup varié selon les publications et les périodes, majoritairement entre 1 écart-type (ET) en dessous de la moyenne de leurs pairs d'âge chronologique et 2 ET en dessous de la moyenne (Thordardottir, 2015). L'enjeu de l'établissement de ce seuil est de ne pas inclure ou exclure trop d'enfants, ce qui pourrait conduire à une sur-identification ou sous-identification de troubles langagiers dans la population. Par exemple, Thordardottir et al. (2011) ont établi que le seuil de -2 ET, souvent utilisé en clinique, était inapproprié pour identifier la présence d'un trouble langagier chez les enfants francophones de 5 ans en raison d'un important taux de faux-négatifs. Actuellement, le critère de -1,25 ET est généralement admis (Thordardottir et al., 2011 ; Tomblin et al., 1996). Tomblin et al.

3. L'évaluation logopédique

(1996) estiment que l'obtention de résultats situés à ce seuil ou en-dessous à au moins deux subtests langagiers constitue un bon indicateur de trouble du langage.

Les aspects langagiers recouverts par les tests concernent différents domaines du langage en expression et en compréhension, ainsi que certains processus cognitifs. La phonologie est souvent évaluée à travers des tâches de dénomination ou de répétition de mots ou pseudo-mots. Les aspects lexicaux-sémantiques peuvent être testés au moyen de différentes méthodologies, comme la dénomination ou la désignation d'images ou de classes sémantiques, des appariements d'images, des évocations ou encore des définitions. Le développement morphosyntaxique peut, quant à lui, être apprécié par le biais de tâche de répétition de phrases, de closure d'énoncés, de désignation d'images, de jugement de grammaticalité ou de réponses à des questions. Les tests évaluant les domaines du discours (principalement le discours narratif) et de la pragmatique sont moins répandus. Nous aborderons spécifiquement l'évaluation des narrations dans la section 3.4. Certains aspects pragmatiques peuvent être testés à travers des tâches de reconnaissance des émotions, d'identification des états mentaux, de compréhension des intentions ou encore d'interprétation de situations. À propos des processus cognitifs, nous pouvons citer les tests évaluant les capacités de mémoire à court terme verbale ou mémoire de travail verbale à partir de tâches d'empan de chiffres à l'endroit et à l'envers.

Un enjeu de la recherche sur l'identification d'un trouble langagier correspond au choix des tests langagiers présentant une précision diagnostique élevée pour le TDL. Une tâche permettant de différencier les sujets présentant ou non un TDL peut être considérée comme un marqueur de ce trouble. Pour être précis, un marqueur doit présenter une bonne sensibilité (supérieure ou égale à 80%) et une bonne spécificité (supérieure ou égale à 80%) selon les références établies par Plante et Vance (1994). Les tâches de répétition de non-mots et de phrases en particulier sont considérées comme des candidats potentiels de marqueurs linguistiques du TDL dans plusieurs langues. En effet, la tâche de répétition de non-mots a permis de distinguer avec précision les enfants ayant un trouble langagier des enfants sans trouble, chez des enfants d'âge préscolaire, notamment en anglais (Conti-Ramsden, 2003), en français (Thordardottir et al., 2011) et en italien (Bortolini et al., 2006), ainsi que chez des enfants d'âge scolaire en anglais (Conti-Ramsden et al., 2001), en portugais (Ahufinger et al., 2021), ou encore en espagnol (Girbau & Schwartz, 2007). La tâche de répétition de phrases, quant à elle, représente également un marqueur précis pour l'identification d'un trouble du langage, notamment en anglais chez des enfants d'âge scolaire (Conti-Ramsden

et al., 2001) et en français chez des enfants d'âge préscolaire (Thordardottir et al., 2011) et scolaire (Leclercq et al., 2014 ; Maillart et al., 2012). En outre, Thordardottir et al. (2011) ont également démontré l'intérêt d'une tâche de compréhension de consignes pour identifier la présence d'un trouble chez des enfants francophones de 5 ans. Comme précisé dans la section 2.3, Tomblin (2019) souligne que les tâches considérées comme des marqueurs potentiels du TDL, bien qu'utiles pour attester de la présence d'un trouble, ne sont pas suffisantes pour établir un diagnostic de TDL, car elles ne permettent pas à elles seules d'établir un diagnostic différentiel avec d'autres troubles langagiers. Ainsi, bien qu'elles revêtent une importance particulière dans le processus d'évaluation, elles doivent être intégrées dans une démarche diagnostique plus large.

Malgré les avantages cités, les tests langagiers présentent certaines limites. De nombreux facteurs ne peuvent être pris en compte lors de l'étalonnage (par exemple, les variations régionales ou socio-culturelles), ce qui questionne la représentativité de l'échantillon sélectionné (de Weck & Marro, 2010). Par ailleurs, les tests standardisés sont utiles pour évaluer l'écart à la norme et identifier les déficits mais ne suffisent pas à décrire le fonctionnement langagier de l'enfant, ses capacités langagières ou établir les objectifs d'intervention (de Weck & Marro, 2010 ; Paul et al., 2018).

3.3.2. L'analyse des capacités langagières en situations d'observation

L'analyse des productions langagières lors de situations d'observation représente une autre voie d'évaluation des compétences langagières de l'enfant. Les situations d'observation peuvent regrouper des situations de jeu (jeu libre, jeu symbolique), que ce soit en interaction avec un adulte familial (ex : interactions mère-enfant) ou non familial, des conversations libres ou des situations de l'ordre du raconter (récits, narrations). La manière d'analyser les productions langagières en situation d'observation va dépendre de la perspective théorique adoptée. Dans la suite de cette section, nous allons distinguer les analyses du langage formel, issues d'une perspective structurale du langage, et l'analyse des activités langagières, relevant d'une perspective interactionniste.

Analyse du langage formel

Les analyses du langage formel, aussi appelées du "langage spontané", évaluent, comme la plupart des tests langagiers, les compétences structurales du langage. En effet, les productions langagières de l'enfant sont analysées d'un point de vue linguistique. Après avoir transcrit et délimité la production en énoncés, le développement du langage de l'enfant peut être évalué à partir de différentes mesures. Nous présentons ici certaines d'entre elles qui présentent un intérêt particulier pour l'identification d'un TDL chez les enfants.

La longueur moyenne des énoncés (LME, MLU - Mean Length of Utterance en anglais) (R. Brown, 1973) correspond à l'un des indices les plus utilisés dans la recherche pour évaluer le niveau de développement morphosyntaxique chez l'enfant (Parisse & Le Normand, 2007). Il s'agit du nombre de mots ou de morphèmes sur le nombre total d'énoncés. Cette mesure est corrélée avec l'âge chronologique des enfants, mais il semblerait que cette association soit moins forte à partir d'un score de LME de 3.0, du moins en anglais (Parisse & Le Normand, 2007 ; Rondal et al., 1987). De récentes études sur le LME en français ont pu toutefois montrer son intérêt au-delà de cette valeur. L'étude de Mimeau et al. (2015) révèle un effet significatif du niveau scolaire d'enfants entre 6 et 9 ans sur les mesures du LME dans des tâches de narrations en français. Les auteurs concluent que cette mesure est adéquate pour évaluer la complexité morphosyntaxique de ces enfants et font l'hypothèse que la morphologie plus complexe du français pourrait expliquer les différences avec l'anglais. De plus, dans une étude ayant mesuré la LME (en mots et en morphèmes) chez des enfants francophones de 5 ans au cours d'un jeu en contexte d'interaction, Thordardottir et al. (2011) ont établi que cette mesure était spécifique mais peu sensible au TDL, ce qui signifie qu'un faible score a une forte probabilité d'être associé à la présence d'un TDL tandis qu'un score élevé ne permet pas d'exclure la présence d'un TDL. Par ailleurs, Auza et al. (2018) ont observé que la mesure de MLU dans une tâche de narration (rappel d'histoire) chez des enfants âgés de 4 à 7 ans permettait de différencier ceux qui présentaient ou non un TDL.

Une autre mesure de complexité syntaxique correspond à la densité clausale. Il s'agit du nombre total de propositions (indépendantes, principales et subordonnées) sur le nombre de propositions indépendantes. Selon Mimeau et al. (2015), cette mesure a permis de mettre en évidence des différences chez des enfants âgés de 6 à 9 ans en fonction de leur niveau scolaire dans des tâches de narration en français et serait

donc, comme la LME, un indice valide pour situer leur niveau de développement morphosyntaxique. Elle apparaît également utile pour distinguer les enfants avec et sans TDL (Colozzo et al., 2011 ; Fey et al., 2004 ; Paradis et al., 2022).

En ce qui concerne la précision morphologique, les mesures concernant les erreurs morphologiques dans les productions des enfants semblent pertinentes pour l'identification d'un TDL (Leonard, 1998) mais leur intérêt varie selon les langues étudiées et l'âge des enfants. Ainsi, alors que ces mesures permettent de distinguer les enfants préscolaires avec et sans TDL en anglais (Rice et al., 1995), Thordardottir et Namazi (2007) ne mettent pas en évidence de différence significative pour les erreurs de morphologie grammaticale entre les enfants de 4 ans francophones présentant ou non un TDL dans des échantillons de langage récoltés en contexte d'interaction durant un jeu. Hamann et al. (2003) observent une prédominance de formes non conjuguées dans le discours spontané d'enfants préscolaires avec TDL par rapport à leurs pairs sans trouble. Des études similaires à celles précitées portant sur des enfants plus âgés seraient utiles pour permettre de confirmer ou non ces résultats lorsque le développement morphosyntaxique des enfants est plus avancé.

Enfin, les mesures de productivité sont également intéressantes dans le cadre d'une évaluation langagière. Parmi elles, les plus connues concernent la diversité lexicale ou le nombre total de mots. La diversité lexicale, permettant d'évaluer l'étendue du vocabulaire, peut être estimée au moyen de différentes mesures (Indice de Diversité Lexicale ou Type/Token Ratio, VOCD). Classiquement, il s'agit du ratio du nombre de mots différents sur le nombre total de mots. Nous détaillerons ces différentes mesures dans notre méthodologie (cf. section 6.2.1). Un accroissement de la valeur de diversité lexicale est observé avec l'âge chez des enfants de 4 à 10 ans (Charest et al., 2020 ; Justice et al., 2006). En contexte de TDL, un certain nombre d'études relèvent l'utilité de cet indice pour mettre en évidence des différences entre les enfants avec et sans trouble (Auza et al., 2018 ; Charest et al., 2020 ; Thordardottir & Namazi, 2007, *inter alia*) tandis que d'autres suggèrent que la diversité lexicale ne différencie pas ces deux groupes d'enfants (Charest & Skoczylas, 2019 ; Owen & Leonard, 2002). Charest et al. (2020) avancent que les mesures de précision lexicale (adéquation sémantique) seraient plus appropriées pour contribuer à l'identification d'un TDL. Le nombre total de mots semble également une mesure intéressante pour différencier les enfants selon l'âge et leur statut clinique (avec vs. sans TDL) (Auza et al., 2018 ; Justice et al., 2006).

Analyses des activités langagières

L'analyse des activités langagières examine la manière dont le langage est utilisé au sein de situations d'interactions (de Weck & Marro, 2010). Dans une perspective interactionniste, l'évaluation des capacités langagières des enfants *"signifie évaluer leurs capacités à participer à la coproduction de différents genres de discours. Il s'agit d'analyser la façon dont ils parviennent à gérer une conversation, à s'adapter à leurs interlocuteurs, à choisir les modèles de discours appropriés à la situation, à planifier les différentes séquences discursives, à utiliser les unités linguistiques de façon appropriée, etc."* (de Weck & Marro, 2010, p.284). Ainsi, le discours représente l'objet d'analyse et pas seulement le contexte de l'analyse. Dans le cadre d'une suspicion de TDL, l'analyse des activités langagières fournit des indications précieuses sur les impacts fonctionnels potentiels des difficultés de l'enfant en renseignant sur l'efficacité de sa communication et ses compétences en situation d'interactions sociales. En outre, cela permet d'établir un profil langagier et communicatif complet se centrant à la fois sur les ressources et les difficultés de l'enfant.

Lors de l'évaluation, la situation d'interaction est envisagée dans son ensemble. En effet, ses caractéristiques contextuelles constituent des paramètres qui influencent l'activité langagière et qui seront donc décrites et prises en compte dans l'analyse. Certains éléments de cette situation d'interaction peuvent être standardisés, comme la consigne, le matériel, la durée et le rôle des participants (de Weck & Marro, 2010). En outre, l'enregistrement, la transcription et l'analyse des interventions de tous les participants à l'interaction sont essentielles, dans la mesure où celles-ci sont dépendantes les unes des autres. En effet, le discours produit au sein des activités langagières peut varier du point de vue de la monogestion vs. polygestion. Des grilles d'observations peuvent être utilisées pour analyser le comportement langagier et communicatif de l'enfant, ainsi que les productions de l'adulte. Il peut s'agir de grilles ou inventaires comportant différents critères d'analyse des activités langagières. S'appuyant sur de nombreuses recherches issues de l'interactionnisme socio-discursif et de la linguistique textuelle, ainsi que sur leurs propres travaux, de Weck et Marro (2010) présentent une description détaillée des critères d'analyses pertinents dans le cadre de l'évaluation des situations d'interactions. Les domaines relatifs à la gestion de l'interaction, à la gestion du discours et à l'analyse de l'étyage sont distingués.

La gestion de l'interaction est analysée à travers différents aspects.

- **les tours de parole** : les différentes modalités de tours (verbaux, non verbaux,

mixtes, etc.) ainsi que les alternances et chevauchements peuvent être relevés.

- **la participation verbale des interlocuteurs** : le calcul du pourcentage de participation verbale des différents interlocuteurs permet d'apprécier le degré de polygestion vs. monogestion au cours de l'interaction. Un pourcentage supérieur à 60% pour l'un des participants correspond à une interaction plutôt monogérée par celui-ci.

- **les interventions verbales** : les différentes interventions sont classées selon l'acte de langage exprimé (assertion, une assertion sollicitante, question, réponse, ordre ou autres).

- **la pertinence de l'intervention** : cette catégorie permet de juger de l'adéquation des interventions verbales en distinguant les réactions adéquates, les réactions qui ne satisfont pas aux attentes, les réactions inadéquates et les absences de réactions.

- **les topics** : les thèmes de conversation sont analysés selon leur introduction, leur maintien, les transitions et les négociations.

- **les pannes conversationnelles** : les types de pannes ainsi que la manière dont les participants les réparent sont observés.

En ce qui concerne la gestion du discours, les éléments suivants sont analysés afin d'identifier le type de discours produit.

- **les paramètres situationnels** : il s'agit de décrire la situation sociale (énonciateur, destinataire, lieu social, but), la situation matérielle de production (locuteur, interlocuteur, lieu physique, moment de production) ainsi que le contenu, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances et représentations mentionnées.

- **l'ancrage** : tel qu'exposé dans la section 1.2.1, l'ancrage discursif se caractérise par son degré de conjonction vs. disjonction entre le contenu du discours et la situation d'énonciation, ainsi que par son degré d'implication vs. autonomie au regard des paramètres de la situation matérielle.

- **la planification** : le type de séquence discursive est identifié et son degré de complétude est analysé en termes de présence des phases constitutives et des éléments de contenu attendus.

- **la textualisation** : les aspects de cohésion anaphorique, cohésion verbale et connexion sont observés.

L'étayage proposé par l'adulte à l'enfant dans une situation d'interaction peut également être analysé, sous l'angle de ses formes et de ses fonctions. Selon de Weck et Marro (2010), les principales formes d'étayage verbal comprennent les questions, les répétitions, les reformulations, les corrections explicites, les ébauches et les formula-

tions. Précisons également que les questions peuvent être qualifiées selon leur degré d'ouverture (ouvertes, partielles, fermées ou alternatives) et leur fonction (demande de clarification, de confirmation ou d'information), et qu'elles n'ont pas toutes une fonction étayante. Il convient donc d'analyser finement chacune d'entre elles en fonction du contexte afin de déterminer leur potentiel étayant. Ces conduites d'étayage peuvent relever d'un **étayage linguistique**, qui intervient en réaction aux productions linguistiques de l'enfant dans l'optique d'en améliorer la forme, ou d'un **étayage de la tâche**, visant à soutenir l'enfant dans l'accomplissement de l'activité (de Weck & Salazar Orvig, 2019, cf. section 1.1.2). Les stratégies d'étayage de la tâche peuvent servir à réguler l'activité, guider l'enfant, lui proposer des conduites réflexives ou réagir à ses productions. Dans le cadre d'une narration, les stratégies d'étayage de l'adulte peuvent remplir une fonction de régulation de l'interaction, de développement des aspects de planification ou d'amélioration de la textualisation.

Une fois les stratégies d'étayage analysées, il est intéressant de se pencher sur les réactions de l'enfant à cet étayage, en détaillant les réponses aux questions ainsi que les réactions aux autres stratégies d'étayage (ex : reprises de la proposition de l'adulte, approbations, auto-répétitions, absences de réaction, etc.). L'analyse de ces réactions permet d'observer la manière dont l'enfant s'approprie l'aide fournie et de mettre en lumière ses compétences émergentes. En ce sens, elles constituent un indicateur privilégié de sa ZPD au sens de Vygotski (1934/1985), en mettant en évidence l'écart entre ce que l'enfant peut réaliser seul et ce qu'il est capable d'accomplir avec l'appui de l'adulte.

Ainsi, l'analyse de l'étayage proposé et des réactions de l'enfant à cet étayage est utile pour caractériser le potentiel de développement de l'enfant. Cela est particulièrement informatif pour l'évaluation, en vue de préciser le profil langagier de l'enfant — incluant ses forces et ses faiblesses —, de contribuer à l'établissement du diagnostic, ainsi que d'orienter l'intervention, notamment en ciblant les stratégies les plus aidantes pour lui.

3.3.3. Principes de l'évaluation dynamique

Une procédure d'évaluation, appelée évaluation dynamique (*dynamic assessment* en anglais), a été proposée pour limiter les biais de l'évaluation langagière dite "statique", c'est-à-dire évaluant les compétences langagières de l'enfant à un moment donné, comme c'est le cas pour les tests langagiers (Hasson & Joffe, 2007). En effet, les tests statiques se concentrent uniquement sur ce que l'enfant peut ou ne peut pas faire

de manière isolée, à partir d'un nombre limité d'items. Ils mesurent donc uniquement la performance ponctuelle de l'enfant, sans tenir compte des variations possibles de ses compétences dans différents contextes ou à différents moments. D'autres limites ont été soulignées : ces évaluations ne renseignent pas sur la manière dont l'enfant aborde la tâche, sur les éléments qu'il trouve difficiles, ni sur les stratégies ou processus qu'il utilise pour résoudre une tâche (Dockrell, 2001). De plus, elles ne permettent pas de prévoir le type d'intervention le plus adapté pour favoriser son apprentissage. En conséquence, les évaluations statiques offrent une image partielle et figée des compétences langagières de l'enfant, se limitant à ce qu'il sait faire ici et maintenant, sans prendre en compte sa capacité à progresser avec un soutien approprié.

Fondée sur les principes établis par Vygotski (1934/1985) et son concept de ZPD (cf. section 1.1.1), l'évaluation dynamique permet d'appréhender le potentiel d'évolution de l'enfant dans un domaine langagier précis après une phase d'apprentissage ciblé dispensée par l'examineur. Plus précisément, cette approche vise à mesurer la capacité d'apprentissage de l'enfant au sein de sa ZPD (Hasson et al., 2013 ; Peña et al., 2001). L'évaluation dynamique peut être appliquée à différents domaines du langage, comme la phonologie (Glaspey & Stoel-Gammon, 2007), le lexique (Camilleri & Law, 2007, 2014 ; Kapantzoglou et al., 2012 ; MacLeod & Glaspey, 2022 ; Matrat et al., 2022), la morphosyntaxe (Hadjadj et al., 2022 ; Hasson & Botting, 2010) ou le discours (Hadjadj et al., 2024 ; Kramer et al., 2009 ; Peña, Gillam & Bedore, 2014 ; Peña et al., 2006 ; Petersen et al., 2017, 2024). Trois étapes constituent habituellement une procédure d'évaluation dynamique, à savoir une phase initiale de pré-test, une phase de médiation ou d'enseignement et une phase de post-test permettant de mesurer la progression de l'enfant (Hasson & Joffe, 2007). Ces phases peuvent être proposées au cours d'une même session (par exemple, Petersen et al., 2017, 2024) ou durant plusieurs sessions étendues sur quelques jours (par exemple, Peña, Gillam & Bedore, 2014 ; Peña et al., 2006). Différentes approches d'évaluation dynamique ont été décrites dans la littérature, notamment en fonction de la manière dont l'examineur effectue la médiation lors de l'étape intermédiaire. Nous présentons ici la distinction établie par Lantolf et Poehner (2004) entre les médiations de type "interventionniste" et "interactionniste".

Dans une approche interventionniste, la médiation proposée est standardisée et suit un script prédéfini présentant des indices graduels de plus en plus explicites. L'examineur suit de manière précise ce protocole en passant d'un indice à l'autre jusqu'à ce que l'enfant ait fourni la réponse attendue ou jusqu'à la fin des indices

prévus. Dans ce dernier cas, la réponse est donnée et expliquée à l'enfant. La médiation proposée peut donc être analysée de manière quantitative, en mesurant la quantité d'aide et de temps qui a été nécessaire à l'enfant pour parvenir au résultat ciblé. Cette mesure est connue sous l'appellation d'"index de la rapidité d'apprentissage" (A. Brown & Ferrara, 1985). En outre, la médiation n'étant pas conçue pour s'adapter à la réaction de l'enfant (en dehors de la gradation prédéfinie des indices), elle peut être administrée à plusieurs enfants en même temps (par exemple, Peña et al., 2001), ce qui facilite les comparaisons entre enfants et/ou entre groupes. Les médiations de type enseignement explicite d'éléments langagiers (par exemple, présentation et explication des phases constituant une séquence narrative) relèvent également de cette approche. De par son caractère standardisé et son absence d'adaptation fine aux besoins spécifiques de chaque enfant, ce type d'approche s'éloigne des principes de Vygotski (1934/1985) et de la notion de ZPD.

Au sein d'une évaluation dynamique de type interactionniste, le dialogue entre l'examineur et l'enfant se situe au cœur de la médiation. L'examineur fournit un étayage à l'enfant qui s'adapte et se modifie au fur et à mesure de l'interaction en fonction des réactions de l'enfant. Il s'agit donc de fournir l'aide la plus appropriée, c'est-à-dire nécessaire et suffisante, pour lui permettre de progresser. L'étayage proposé peut prendre la forme de questions ou de suggestions. L'analyse de cette médiation se fait de manière qualitative en examinant les stratégies de l'adulte et les réactions de l'enfant. L'attention est ainsi davantage portée sur la dynamique d'évolution de l'enfant au cours de la médiation plutôt que sur l'atteinte du résultat.

Selon les études, différents modèles de médiation peuvent être proposés, empruntant certains éléments à l'un ou l'autre des deux principaux types d'évaluation dynamique que nous venons de décrire. Dans le domaine de la logopédie, un certain nombre d'études (notamment les travaux de la chercheuse Peña, Peña, Gillam & Bedore, 2014 ; Peña et al., 2001, 2006, 2007) proposent une médiation fondée sur le concept de MLE (Mediated Learning Experience) élaboré par Feuerstein et al. (1979). La MLE est décrite comme *"a process through which environmental stimuli do not impact directly on the organism but are filtered through some other person, usually an adult mediator, who selects, frames, modifies, and imposes order on the stimuli to ensure that the relations between certain stimuli will be experienced in a certain way"* (Lantolf & Poehner, 2004, p.58). Dans ce type de médiation, l'adulte s'appuie sur un script qui n'est pas à suivre de manière stricte. L'accent est mis sur l'observation de la façon dont l'enfant apprend, ainsi que sur la détection et la résolution des problèmes

d'apprentissage (Kapantzoglou et al., 2012). Les réponses de l'enfant font l'objet d'un feedback et d'un ajustement de la part de l'adulte. Les médiations proposées par les équipes de Peña incluent un enseignement explicite d'éléments langagiers suivant un script préétabli et différentes stratégies de médiation permettant à l'enfant de s'auto-réguler et de prendre une part active dans son apprentissage (Peña et al., 2001).

L'analyse d'une session d'évaluation dynamique peut s'effectuer en mesurant les changements potentiels entre le pré-test et post-test, afin de déterminer l'effet de la phase de médiation. Des analyses durant la phase de médiation peuvent également être réalisées, que ce soit de manière quantitative ou qualitative selon le type de médiation effectué, comme décrit ci-dessus. En outre, différentes études proposent une échelle de modifiabilité (Peña et al., 2001 ; Petersen et al., 2017, 2024) permettant d'évaluer certains éléments à l'issue de la phase de médiation, tels que l'effort déployé par l'examineur, la réactivité de l'enfant, la frustration de l'enfant, les transferts observés ou encore le jugement clinique relatif à la capacité d'apprentissage de l'enfant.

L'évaluation dynamique constitue une ressource utile pour les cliniciens en vue de l'identification d'un TDL chez les enfants. Comme exposé précédemment, les enfants avec TDL possèdent généralement une capacité d'apprentissage verbal réduite (Bishop et al., 2017 ; Gray, 2003, *inter alia*). Différentes études ont pu montrer l'intérêt de ce paradigme dans l'identification d'un TDL chez les enfants d'âge préscolaire ou scolaire. Globalement, il ressort que les enfants avec TDL démontrent moins de gains que les enfants avec développement typique entre le pré-test et le post-test (Hadjadj et al., 2024 ; Kramer et al., 2009 ; Peña et al., 2006, *inter alia*). Ces effets semblent davantage observables chez les enfants d'âge scolaire que préscolaire (Peña, Gillam & Bedore, 2014). En outre, Peña et al. (2007) ont étudié la question de la "modifiabilité" des enfants âgés en moyenne de 7;5 ans durant une médiation de type MLE ciblant les habiletés narratives. Leurs résultats montrent que les enfants avec TDL avaient davantage besoin que l'adulte répète les questions et reformule ses propos, et leurs réactions aux questions inférentielles étaient plus fréquemment codées comme "absence de réponse" par rapport à leurs pairs sans trouble. De la même manière, Petersen et al. (2017) observent que les enfants avec TDL nécessitent davantage d'étayage de la part de l'adulte et démontrent un effort accru lors de la phase de médiation. Les auteurs remarquent également que le score de modifiabilité constitue le prédicteur obtenant la meilleure précision diagnostique par rapport aux gains en post-test, aux scores en post-test et à la durée de la médiation. Plus précisément, Petersen et al. (2024) montrent que la combinaison des scores de modifiabilité et des performances au

post-test constitue l'indicateur le plus prédictif d'un TDL. Soulignons que les études réalisées auprès d'enfants présentant un TDL proposent principalement des évaluations dynamiques de type interventionniste ou fondées sur le concept de MLE, tandis que l'approche interactionniste reste encore peu explorée dans cette population.

Pour conclure à propos des différentes méthodes et outils à disposition des cliniciens pour évaluer les compétences langagières des enfants, il est important de souligner que leur choix va dépendre de la perspective choisie (structurale vs. interactionniste) mais également des buts de l'évaluation tels que présentés ci-dessus (cf. section 3.1) (par exemple, diagnostic vs. établissement d'un profil langagier afin d'orienter l'intervention). Par exemple, dans l'objectif de cibler des pistes d'intervention thérapeutique, l'analyse des activités langagières et le paradigme de l'évaluation dynamique vont apporter au clinicien un certain nombre d'éléments pertinents pour mieux comprendre le fonctionnement langagier de l'enfant et les facteurs influençant ses performances, déterminer les stratégies d'étayage les plus susceptibles d'induire une progression ou encore de documenter certains facteurs comportementaux et motivationnels de l'enfant durant les interactions, considérés comme essentiels dans l'apprentissage (Tzuriel, 2001).

3.4. Évaluation du discours narratif

L'évaluation complète du discours narratif de l'enfant s'effectue par l'analyse de différents aspects langagiers selon des critères linguistiques, discursifs et pragmatiques (de Weck & Marro, 2010). Dans les sous-sections suivantes, nous détaillerons les différents domaines d'analyse des narrations (section 3.4.1), avant d'aborder certains facteurs ayant un impact sur les performances narratives des enfants (section 3.4.2). Précisons que nous nous intéressons ici au versant productif du discours narratif.

3.4.1. Analyse des narrations

Les différents aspects à analyser découlent des définitions du discours narratif telles que présentées à la section 1.2 et les choix terminologiques et méthodologiques ont un impact sur la manière de les analyser. Ainsi, l'évaluation de la planification des narrations peut être très variable d'une étude à l'autre.

L'organisation discursive s'évalue généralement en examinant l'absence vs. présence de chaque phase narrative afin d'analyser si la narration est structurée ou non

en séquence(s) narrative(s) (de Weck & Marro, 2010). L'évaluation du contenu de la narration peut englober des éléments divers et variés selon les études, mais s'intéresse globalement aux différentes informations mentionnées par l'enfant dans le but de déterminer leur pertinence pour l'histoire. Comme évoqué précédemment, les aspects de contenu et d'organisation en séquences narratives sont souvent analysés au sein d'une même mesure de macrostructure qui renvoie aux informations principales de la narration, en relation ou non avec leur place au sein de la séquence narrative. Habituellement, ces éléments sont répertoriés sous les appellations *story grammar units* ou *information score*, et des points sont attribués en fonction de leur présence ou absence dans la production de l'enfant (par exemple, Gagarina et al., 2012 ; Pankratz et al., 2007 ; Schneider et al., 2006). Pour chaque information, une échelle graduée est parfois utilisée en fonction de la phase de la séquence narrative à laquelle elle appartient. Par exemple, Hipfner-Boucher et al. (2014) ont attribué 1 point pour l'inclusion des éléments de *story grammar* des phases de situation initiale, réponse interne et situation finale, et 2 points lorsqu'ils appartenaient aux phases d'événement déclencheur, tentative et conséquence directe. D'autres auteurs proposent d'attribuer des points selon le degré de complétude des informations données par l'enfant (voir par exemple Bishop (2004), avec un score de 0, 1 ou 2 points pour chacune des 24 idées principales de l'histoire).

Le contenu de l'histoire peut également être évalué au travers d'autres analyses, comme celle portant sur les aspects évaluatifs de la narration. Ainsi, l'utilisation de termes faisant référence aux états mentaux des personnages dans les narrations des enfants, témoignant de leur capacité à comprendre les émotions, intentions et pensées des personnages et à faire des inférences sur le contenu de l'histoire, est souvent évaluée dans le contexte de narrations. Différentes catégorisations existent, parmi lesquelles nous pouvons citer celle de Veneziano (2010b), distinguant les états physiques (sensations et perceptions), émotionnels, intentionnels et épistémiques (croyances des personnages), ou encore celle de Gagarina et al. (2012) qui s'intéressent aux termes de perception, physiologie, conscience, émotion ainsi qu'aux verbes d'état et de parole. Il peut aussi être intéressant de regarder si ces termes d'états internes sont impliqués ou non dans des connexions explicatives et d'étudier les différentes relations sémantiques dans les narrations (Fichman et al., 2017 ; Veneziano & Hudelot, 2005, 2009). Celles-ci peuvent être qualifiées de rétroactive - mouvement allant de la conséquence vers la cause -, ou proactive - mouvement allant de la cause vers la conséquence. A ce sujet, le modèle de Trabasso et al. (1989) (*causal network approach*) permet de

découper une histoire en GAO units (Goal - Attempt - Outcome) et d'identifier les relations causales qui relient ces trois phases. Elles peuvent être motivationnelles (Goal → Attempt), activatrices (Attempt → Goal), physiques (Attempt → Outcome) ou psychologiques. Les études de Kupersmitt et al. (2014) ou Fichman et al. (2017), entre autres, ont utilisé ce modèle pour caractériser les types de relations observées dans les narrations d'enfants monolingues ou bilingues avec et sans TDL. Les relations sémantiques inter- ou intra-propositionnelles peuvent être explorées. D'autres éléments peuvent également être inclus dans l'analyse des commentaires évaluatifs, comme par exemple le langage figuré, les marqueurs d'atténuation ou d'insistance ou encore les références aux connaissances générales de l'enfant (Drijbooms et al., 2017). Enfin, l'analyse d'éléments paralinguistiques, comme le recours aux gestes, mimes ou bruitages pendant la narration, ainsi que les emphases sur certains mots ou énoncés, permettent également de compléter l'évaluation du contenu narratif.

Des grilles ou échelles évaluant de manière plus globale tous les aspects de planification, de contenu et de cohérence des narrations sont proposées dans la littérature. A titre d'exemple, nous pouvons citer le "Story score" inclus dans un score de qualité globale utilisé dans l'étude d'Uccelli et Páez (2007) et le "complexity Score" (Fiestas & Peña, 2004). Ces échelles permettent de juger l'ensemble de la narration sur la base de différents critères prédéfinis incluant la structure hiérarchique de la narration, le respect de la chronologie, l'inclusion de commentaires évaluatifs ou encore l'impression de fluidité et de clarté qui s'en dégage.

Les éléments de textualisation (cf. section 1.2.1) représentent également un domaine d'évaluation des narrations (voir par exemple, de Weck et Marro, 2010 et Schneider et al., 2005). L'analyse de la cohésion anaphorique consiste à examiner les formes linguistiques utilisées lors des introductions et maintiens de la référence, et d'apprécier si celles-ci sont pertinentes selon le contexte discursif (position dans la chaîne référentielle, croisement des chaînes, etc.). L'évaluation permet ainsi de situer le niveau de développement de l'enfant en analysant sa capacité à établir des chaînes référentielles dans la narration. Evaluer la cohésion verbale du discours narratif signifie identifier les différents temps verbaux et le sous-système temporel choisi par l'enfant, ainsi qu'analyser la pertinence des changements temporels dans le discours. Enfin, s'agissant de la connexion dans le discours narratif, l'évaluation consiste principalement à calculer la densité des organisateurs textuels et à analyser la répartition des différents types d'organisateur ainsi que leur diversité. Ces aspects étant moins étudiés dans la littérature, il existe une variété plus limitée de méthodologies pour les évaluer par

rapport aux autres domaines présentés ci-dessus. De plus, ils restent à l'heure actuelle encore peu évalués dans la réalité de la pratique logopédique, notamment en raison d'un manque d'outils ciblant la cohésion discursive et de la difficulté à la mesurer.

Des grilles d'analyse globale englobant un certain nombre des éléments détaillés dans cette sous-section peuvent également être utilisées. Une des plus connues correspond à la grille NSS (Narrative Scoring Scheme, Heilmann et al., 2010) qui évalue de nombreux aspects (structure narrative, termes d'états internes, cohérence, cohésion, relations entre les événements, etc.) sur une échelle de 0 à 5.

Enfin, une analyse des aspects linguistiques, à la fois phonologiques, lexico-sémantiques ou morphosyntaxiques, de la narration peut être réalisée dans le cadre de son évaluation. Ces aspects de microstructure regroupent l'ensemble des mesures portant sur le langage formel détaillées à la section 3.3.2, à savoir les mesures de productivité, de complexité syntaxique et de précision morphologique (Botting, 2002 ; Fey et al., 2004 ; Justice et al., 2006 ; Norbury & Bishop, 2003, *inter alia*).

3.4.2. Facteurs influençant les performances en discours narratif

Les variations dans les méthodologies employées et les conditions de production des narrations ont un impact important sur les performances des enfants. Nous allons détailler l'influence des modalités de passation, du statut de l'interlocuteur et de l'inclusion d'une phase d'étayage lors de la procédure d'évaluation.

Modalités de passation

Différentes méthodologies permettant de solliciter des narrations chez l'enfant sont utilisées dans les études. Celles-ci varient en fonction du type de tâche (production vs. rappel d'histoire), du support utilisé (images, livre, dessin animé, etc.) ou encore de la modalité de présentation de ce support (présence vs. absence du référentiel sous les yeux pendant la narration, présentation image par image vs. toutes ensemble). Ces différents paramètres peuvent influencer la production narrative de l'enfant (Kern & Raffara, 2012).

Deux types de tâches narratives sont principalement recensés dans la littérature. Il s'agit de la **production d'une narration**, par exemple à partir d'un livre d'images, et du **rappel d'une histoire entendue**, avec ou sans support visuel (Lever & Sénéchal, 2011 ;

Merritt & Liles, 1989). Lors de la production de narration, l'enfant élabore sa narration à partir d'un support visuel uniquement. Il peut s'agir d'une seule image (par exemple, Justice et al., 2006), d'une séquence d'images (par exemple, Bishop & Donlan, 2005 ; Veneziano & Hudelot, 2005), d'un livre d'image sans texte (par exemple, Berman & Slobin, 1994 ; Duinmeijer et al., 2012 ; Salazar Orvig, de Weck & Hassan, 2021) ou encore d'un dessin animé sans parole (par exemple, Eaton et al., 1999). Dans le cas d'un rappel d'histoire, l'enfant écoute une histoire avant de la raconter à son tour. Le support peut être seulement auditif, avec l'écoute de l'histoire préalablement enregistrée ou non (par exemple, Dodwell & Bavin, 2008), ou auditif et visuel, avec l'écoute d'une histoire accompagnée du livre (par exemple, de Weck & Rosat, 2003), d'une séquence d'images (par exemple, Botting, 2002) ou d'un dessin animé (par exemple, Gazella & Stockman, 2003). Cette tâche implique ainsi une réélaboration de l'histoire à partir d'un matériau linguistique, mobilisant la compréhension, la mémorisation, le traitement et le réinvestissement des informations entendues, éventuellement soutenue par un support visuel.

Lever et Sénéchal (2011) ont étudié l'effet de ces deux tâches sur les narrations d'enfants anglophones âgés de 5 et 6 ans. Des distinctions ont été observées sur certains points. De manière générale, lors d'un rappel d'histoires, les productions narratives sont plus longues, mieux structurées, davantage décontextualisées et comportent davantage de références aux états internes des personnages que lors d'une production narrative sans modèle préalable (Lever & Sénéchal, 2011). Les auteures suggèrent que le rappel d'histoire pourrait constituer une tâche plus accessible, dans la mesure où l'enfant s'appuie sur un modèle de narration fourni par l'adulte, qu'il doit néanmoins comprendre et s'approprier. Lors de la production d'une narration, l'enfant doit identifier de manière autonome les informations importantes pour la compréhension de l'histoire par l'interlocuteur, les relier entre elles et les intégrer dans la narration de manière cohérente. Ces deux méthodologies semblent ainsi mobiliser des compétences cognitives différentes. Le rappel sollicite davantage les capacités de compréhension de l'enfant, tandis que la production d'histoire requiert des compétences d'élaboration plus développées. Des résultats similaires ont été obtenus dans des études ayant comparé ces deux tâches narratives chez des enfants bilingues. Par exemple, Kunnari et al. (2016), Otwinowska et al. (2020) ou encore Roch et al. (2016) observent des narrations comportant davantage d'éléments de la structure narrative et une fréquence accrue de termes d'états internes avec la procédure de rappel d'histoire. Toutefois, Otwinowska et al. (2020) soulignent que la présentation d'un modèle trop exigeant sur le plan

lexical ou syntaxique au regard des compétences langagières d'un enfant dans une langue, peut nuire à ses performances en microstructure.

Les enfants avec TDL semblent également bénéficier du modèle fourni par l'adulte en obtenant un score de structure de l'histoire plus élevé (Schneider, 1996 ; Sheng et al., 2020) et en produisant des narrations plus complexes d'un point de vue linguistique dans la tâche de rappel (Duinmeijer et al., 2012) . Schneider (1996) observe également davantage de mentions d'informations secondaires à l'histoire lors de la tâche de production. Dans leur revue systématique et méta-analyse sur les habiletés narratives des enfants avec TDL, Winters et al. (2022) se sont demandé si le type de tâche (rappel *vs.* production) avait un impact sur les écarts de performances entre les enfants avec et sans trouble. Ils concluent que les données actuelles n'apportent pas de preuves suffisamment solides à ce sujet, en raison de la prédominance de la tâche de rappel dans les études. Des recherches supplémentaires apparaissent donc nécessaires afin de déterminer si la comparaison entre ces deux types de tâches constitue une plus-value pour l'évaluation langagière de enfants et l'identification d'un TDL.

Dans deux études de Schneider et Dubé (2005, 1997), l'effet du type de tâche mais également du type de support a été analysé. Les narrations d'enfants préscolaires et scolaires ont été comparées dans une condition de rappel suite à une présentation orale uniquement, une condition de rappel suite à une présentation combinée orale et visuelle de l'histoire et une condition de production d'histoire à partir d'un support visuel uniquement. Les résultats portent sur des mesures de contenu narratif (nombre d'informations présentes) (Schneider & Dubé, 2005) et d'adéquation des expressions référentielles (Schneider & Dubé, 1997). Concernant la mesure de contenu narratif, les enfants mentionnent moins d'informations de l'histoire dans la tâche de production d'histoire comparé au deux tâches de rappel, à l'instar des résultats de Lever et Sénéchal (2011) présentés ci-dessus. S'agissant de l'effet du support, aucune différence n'est observée entre les deux conditions de rappel (oral uniquement *vs.* oral + visuel). Quant aux mesures d'adéquation des expressions référentielles, les résultats montrent que les enfants d'âge préscolaire obtiennent un plus haut taux d'adéquation dans la condition de rappel suite à une présentation orale uniquement par rapport aux deux autres conditions visuelles, alors qu'aucune différence n'est observée chez les enfants d'âge scolaire entre les trois conditions. Des différences de performances ont donc été mises en évidence selon le type de tâche pour les deux mesures narratives, et selon l'âge de l'enfant et le support utilisé pour la mesure d'adéquation référentielle uniquement.

Il est intéressant de noter que dans une étude similaire effectuée avec des enfants présentant un TDL, Schneider (1996) a observé que leurs narrations contenaient davantage d'informations importantes dans la condition orale de rappel par rapport à la condition combinée, ce qui n'est pas le cas avec les enfants sans trouble (Schneider & Dubé, 2005). Les auteurs émettent l'hypothèse que les images présentées simultanément à l'écoute de l'histoire pourraient distraire les enfants et donc perturber leur compréhension orale.

À propos du support, des études se sont intéressées à l'influence de la complexité de l'histoire sur les performances narratives des enfants. L'étude de Lipner et al. (2024) a examiné l'effet de la complexité de la tâche narrative, mesurée par le nombre d'épisodes dans l'histoire (1 épisode vs. 3 épisodes), sur les narrations d'enfants bilingues hébreu-anglais, âgés de 5 à 6 ans. Les résultats ont montré que la complexité de l'histoire influençait significativement les scores de *story grammar*, l'histoire la plus simple favorisant de meilleures performances. Les auteurs soulignent qu'il est important, lors de l'évaluation, de tenir compte non seulement du nombre d'épisodes, mais également d'autres caractéristiques de l'histoire telles que les personnages, les buts, les émotions ou encore les réactions aux événements. En revanche, Abdalla et al. (2020) n'ont pas mis en évidence d'effet de la complexité de la tâche sur le score total de *story grammar* en comparant des narrations d'enfants monolingues de 4 à 8 ans en arabe. Ils ont utilisé deux histoires variant en longueur et en nombre de personnages (5 pages et 2 personnages vs. 13 pages et 4 personnages), et n'ont trouvé aucune différence significative entre les performances des enfants selon l'histoire utilisée. Ces résultats contrastés soulignent la nécessité de nouvelles études afin de clarifier cette divergence et de déterminer si elle pourrait être liée au statut linguistique des enfants ou à d'autres facteurs.

Au-delà du type de tâche et du support utilisés, la présence ou non du support sous les yeux durant la narration de l'enfant peut également influencer son discours narratif. Selon de Weck et Marro (2010), cet aspect méthodologique pourrait jouer un rôle dans les résultats en apparence contradictoires observés entre certaines études ayant comparé la planification narrative d'enfants avec et sans trouble. En effet, raconter une histoire en l'absence du référentiel sous les yeux nécessite la mobilisation des capacités de mémoire et d'attention, en plus de la compréhension, ce qui rend la planification plus exigeante. Cette condition pourrait ainsi accentuer les différences entre les deux groupes. En outre, l'enfant ayant les images de l'histoire sous les yeux aurait également davantage tendance à produire des narrations de type descriptif et à

moins relier les événements entre eux. Toutefois, cette condition de production a été peu étudiée dans la littérature.

Statut de l'interlocuteur

Certains paramètres de la situation d'interaction influencent également les performances narratives de l'enfant, et notamment la familiarité avec l'interlocuteur ou encore le degré de connaissances partagées avec celui-ci. Concernant ce dernier paramètre, un certain nombre d'études ont mis en évidence son impact important sur les productions de l'enfant (de Weck, 2005a ; de Weck & Jullien, 2013 ; Hickmann, 2000 ; Hickmann et al., 1995 ; Ingold et al., 2005 ; Liles, 1987, *inter alia*). De manière générale, le discours de l'enfant est plus élaboré lorsqu'il interagit avec un locuteur non informé de son contenu. En effet, sur le plan pragmatique, l'enfant pourrait juger moins nécessaire d'explicitier le contenu d'une histoire lorsque l'interlocuteur connaît déjà cette dernière (de Weck & Marro, 2010). Liles (1987) s'est intéressée à l'effet du degré de connaissances partagées sur la planification des narrations d'enfants de 7 à 10 ans. Après avoir visionné un film, les enfants étaient invités à raconter l'histoire d'abord à un interlocuteur ayant regardé le film avec eux, puis à un interlocuteur n'ayant pas vu le film. Les résultats montrent que les enfants produisent davantage d'épisodes complets lorsqu'ils interagissent avec l'interlocuteur non informé. S'agissant des aspects de cohésion anaphorique, l'effet du statut de l'interlocuteur a également été documenté. Dans les narrations d'enfants à partir de 6 ans environ, on note davantage d'introductions de référents au moyen de SN indéfinis en situation de connaissances non partagées, tandis que la connaissance partagée incite plutôt à l'utilisation de SN définis (de Weck, 2005a ; Hickmann et al., 1995). En outre, Liles (1985) a mis en évidence davantage de formes référentielles non ambiguës dans les narrations d'enfants de 7 à 10 ans en interaction avec un locuteur non informé.

Comme évoqué précédemment dans la section 2.4, les enfants avec TDL semblent également sensibles à cette variation des conditions de production, en modifiant leur production narrative selon le degré de connaissances partagées (Ingold et al., 2005 ; Liles, 1985). Par exemple, Liles (1985) observe chez ces enfants un effet du statut de l'interlocuteur similaire à celui observé chez les enfants avec développement typique en ce qui concerne l'utilisation des formes référentielles. Toutefois, certaines études n'ont pas mis en évidence d'effet de ce paramètre chez les enfants avec TDL. En effet, aucun impact du statut de l'interlocuteur sur la complétude des épisodes narratifs d'enfants présentant un trouble du langage n'est constaté dans l'étude de Liles (1987).

L'auteure interprète ce résultat comme une incapacité de ces enfants à produire des histoires plus complexes plutôt que par une absence de prise en considération des connaissances de l'interlocuteur. De Weck et Jullien (2013) observent également que les enfants avec et sans TDL se distinguent dans l'utilisation de SN définis et indéfinis en fonction du statut de l'interlocuteur. Les enfants avec TDL pourraient donc avoir des difficultés à faire des suppositions quant aux connaissances de leur interlocuteur.

Effet d'une phase d'étayage

L'inclusion d'une phase d'étayage au sein d'un protocole d'évaluation des narrations a permis de faire émerger des différences dans les productions narratives des enfants. Cette procédure correspond à celle d'une évaluation dynamique de type interactionniste, proposée au cours d'une même session. Afin d'étudier l'impact de cette phase d'étayage, plusieurs études (cf. travaux du programme de recherche Cognitive, Ingold et al., 2005 ; Veneziano, 2010b ; Veneziano et Hudelot, 2005, 2006, 2009, *inter alia*) ont utilisé la méthodologie à trois phases suivante : 1/ L'enfant raconte l'histoire de manière autonome, 2/ L'enfant raconte à nouveau l'histoire tout en bénéficiant de l'étayage de l'adulte qui l'aide à expliciter les éléments importants et attire son attention sur les causes des événements, 3/ L'enfant raconte une dernière fois l'histoire de manière autonome. La comparaison des narrations des phases 1 et 3 permet d'apprécier la manière dont l'enfant s'approprie l'aide de l'adulte. En utilisant cette méthodologie, Veneziano et Hudelot (2005, 2006, 2009) ont étudié l'effet de l'étayage sur la composante évaluative (à savoir les liens de cause à effet entre les états internes des personnages et les événements) ainsi que la cohérence dans les narrations d'enfants de 4 à 12 ans. Leurs résultats révèlent une amélioration de ces deux aspects dans les narrations qui suivent une phase d'étayage dès l'âge de 6-7 ans. Une autre étude (Silva et al., 2014) a mis en évidence une amélioration de la cohérence des narrations d'enfants d'âge préscolaire suite à une phase d'étayage à base de questions sur l'histoire.

Pesco et Gagné (2017) ont réalisé une méta-analyse dans le but d'évaluer l'efficacité d'une instruction visant l'amélioration des compétences narratives sur les performances d'enfants d'âge préscolaire. Plusieurs conclusions ont pu être tirées de cette étude, même si les auteures précisent que d'autres investigations doivent être menées en élargissant l'analyse auprès d'enfant plus âgés et d'autres modèles d'étude. Globalement, l'efficacité de ce type d'instruction sur les performances narratives (expression et compréhension) des enfants a pu être mise en évidence entre le pré-test

et le post-test, notamment concernant la structuration épisodique ainsi que sur les aspects évaluatifs et inférentiels de l'histoire. La méta-analyse n'a pas montré de différence d'efficacité entre les études utilisant seulement des stratégies d'étayage verbal et celles proposant de l'étayage verbal combiné avec d'autres stratégies verbales comme l'instruction explicite. Par ailleurs, il n'a pas été rapporté de relation entre la durée totale de l'instruction et la taille d'effet, ni d'effet du moment où l'étayage est effectué (pendant ou après la narration de l'enfant).

Besoins pour la pratique clinique

Pour conclure cette section portant sur l'évaluation du discours narratif, nous souhaitons apporter quelques considérations cliniques. Dans la pratique logopédique actuelle, y compris en contexte francophone, le discours narratif reste peu évalué. Les cliniciens signalent que les principaux obstacles résident dans le manque d'outils adaptés, de temps, d'expertise et de formation pour analyser le discours narratif (de Weck & Marro, 2010 ; de Weck & Rodi, 2005 ; Pavelko et al., 2016 ; Winters et al., 2022). En outre, lorsqu'elles sont utilisées, les narrations sont encore souvent considérées comme un contexte d'évaluation plutôt qu'un objet d'étude en soi. Par exemple, le subtest "La chute dans la boue" issu de la NEEL (Nouvelles Épreuves pour l'Évaluation du Langage, Chevrie-Muller & Plaza, 2001) se restreint à une analyse linguistique de la narration, sans examiner ses aspects pragmatico-discursifs. Quelques outils proposent toutefois une évaluation de certains éléments discursifs. Nous ne procéderons pas ici à une recension exhaustive de ces outils mais nous pouvons citer deux d'entre eux, accessibles aux logopédistes francophones. Le premier correspond au subtest "Récit oral à partir d'une histoire en images" de la batterie EVALEO 6-15 (Évaluation du langage écrit et du langage oral, Launay et al., 2018) proposé aux enfants de 6 à 15 ans. Les enfants sont invités à produire une narration après avoir regardé les 14 images qui constituent l'histoire. La grille d'analyse comprend une partie macrostructure (informations contenues dans la narration en lien avec la trame narrative, inférences) et une partie microstructure (flexions verbales, pronoms, propositions subordonnées, connecteurs, etc.). Certains éléments de cohésion (référents ou connecteurs) sont recherchés mais l'analyse qui est proposée se focalise sur des aspects morphosyntaxiques et normatifs plutôt que discursifs. Le deuxième outil que nous pouvons mentionner est le ENNI (Edmonton Narrative Norms Instrument, Schneider et al., 2006). Il a été normalisé auprès d'enfants anglophones canadiens et a bénéficié d'une adaptation, non normée, en français (Gagné & Crago, 2010). Il s'adresse aux enfants

de 4 à 9 ans et a la particularité d'être composé de plusieurs histoires en images se distinguant par leur longueur et leur complexité. La cotation propose une analyse des éléments de contenu constituant la structure narrative de l'histoire ainsi que de certains aspects référentiels (introductions). Il existe globalement un manque important de ressources pour les logopédistes francophones permettant une évaluation complète des narrations, notamment centrée sur les aspects pragmatico-discursifs. L'importance de pouvoir documenter ces capacités dès le plus jeune âge a toutefois été largement démontrée (Boudreau, 2008 ; Griffin et al., 2004), notamment pour pouvoir mettre en place une intervention précoce en cas de difficultés. Étant donné que les capacités discursives sont encore peu évaluées, elles font rarement l'objet d'interventions ciblées (Dipper & Pritchard, 2017).

3.5. Évaluation des enfants bilingues : limitations et ressources actuelles

Penchons nous à présent sur l'évaluation des capacités langagières des enfants en contexte de bilinguisme et l'identification d'un TDL dans cette population. Comme nous avons vu lors de l'étape 2 du parcours diagnostique proposé par Bishop (cf. section 3.2), lorsque l'enfant évolue en contexte de bilinguisme, il est important de pouvoir différencier des manifestations liées à une exposition plus limitée à la langue d'un réel trouble langagier. Or, nous savons que certaines caractéristiques ou certains types d'erreurs peuvent être communs dans ces deux cas de figure (cf. section 2.5), ce qui complexifie la démarche d'identification d'un TDL (Armon-Lotem, 2012). Ainsi, l'évaluation logopédique des enfants bilingues représente un défi pour les cliniciens, et les erreurs de diagnostic constatées parmi cette population (sur-identification ou sous-identification du TDL) en sont le témoin (Grimm & Schulz, 2014 ; Winter, 1999).

Bishop et al. (2017) précisent que les besoins en termes de soutien langagier en lien avec une exposition insuffisante à la langue de la société "*should not be regarded as language disorder, unless there is evidence that the child does not have appropriate skills in any language*" (p.1071). Ces chercheurs invitent donc à envisager l'ensemble des connaissances langagières de l'enfant lors de l'évaluation afin de pouvoir orienter précisément la démarche diagnostique. Toutefois, en pratique, il n'est pas toujours aisé de pouvoir estimer les compétences langagières d'un enfant bilingue dans chacune de ses langues. Le manque de données normatives sur le développement langagier typique et pathologique des enfants bilingues en est une des raisons principales (Be-

dore & Peña, 2008). De plus, les données disponibles à l'heure actuelle sont limitées à quelques combinaisons de langues, incluant l'anglais la plupart du temps. Les cliniciens sont confrontés à un manque d'outils d'évaluation adaptés à une population bilingue. À notre connaissance, seul un outil d'évaluation normé auprès d'une population bilingue (anglais-espagnol) est actuellement à la disposition des cliniciens aux États-Unis (BESA – Bilingual English Spanish Assessment, Peña, Gutiérrez-Clellen et al., 2014). Nous pouvons également mentionner l'outil ELAL (Evaluation Langagière pour Allophones et primo-arrivants, Rezzoug et al., 2018), élaboré par une équipe française de cliniciens chercheurs du Centre du Langage de l'Hôpital Avicenne afin d'évaluer la maîtrise langagière dans la L1 des enfants issus de familles migrantes. Cet outil comprend une tâche de compréhension de mots et d'énoncés, une tâche de production de mots et une tâche de production de récits; et la passation s'effectue à l'aide d'un interprète. Un protocole incluant une association de l'ELAL (dans trois langues : arabe, soninké et tamoul) avec un test de langage en français (N-EEL, Chevrie-Muller & Plaza, 2001) a été validé auprès d'enfants bilingues âgés de 4 à 6 ans. Cet outil ne permet pas de situer les performances en référence à une norme, mais quatre profils de bilinguisme peuvent être établis à l'issue de sa passation : profil d'harmonie des langues, profils témoignant de l'investissement supérieur dans l'une ou l'autre langue et profil de vulnérabilité langagière.

La difficulté, voire l'impossibilité, à établir des normes bilingues provient de la grande hétérogénéité des profils langagiers décrits dans cette population, notamment en raison des nombreux facteurs d'influence décrits dans la section 1.3.3. Or, si l'on évalue les performances des enfants bilingues dans une langue uniquement avec un test de langage standardisé et normé auprès d'une population monolingue, les scores obtenus peuvent apparaître plus faibles que ceux de leurs pairs monolingues en raison de leurs connaissances distribuées (Thordardottir et al., 2006). Comme le souligne De Houwer (2023), ce type de démarche peut conduire à une appréciation partielle des compétences des enfants bilingues et favoriser des interprétations erronées de leurs performances. En se référant à des normes monolingues, il apparaît en effet difficile de distinguer avec précision un écart à la norme qui découlerait de la situation de bilinguisme de celui provenant d'un véritable TDL. En outre, le manque d'adaptation de ces tests langagiers aux différences culturelles et linguistiques inhérentes aux situations de bilinguisme biaise les résultats obtenus (Laing & Kamhi, 2003). Ainsi, Kohnert (2010) indique qu'une comparaison directe avec des locuteurs monolingues dans l'une ou l'autre langue ne permet pas d'obtenir une interprétation fiable.

3. L'évaluation logopédique

Dans l'optique de ne pas sous-estimer les capacités langagières de l'enfant et d'obtenir un profil langagier plus complet, **l'évaluation dans les deux langues** est une stratégie recommandée (de Villiers, 2015 ; Thordardottir et al., 2006). Cela permettrait d'identifier si les difficultés constatées sont présentes dans les deux langues ou seulement dans l'une des deux. Cependant, les cliniciens ne disposent pas forcément d'outils d'évaluation dans la langue de l'enfant et/ou ne maîtrisent pas cette langue (Volpin et al., 2020 ; Williams & McLeod, 2012). En outre, le recours à un interprète n'est pas toujours aisé selon les milieux cliniques pour des raisons budgétaires et administratives (Volpin et al., 2020). Par ailleurs, faire appel à un interprète pour traduire un test de langage dans la langue de l'enfant n'est pas une stratégie satisfaisante et biaiserait les résultats (Bedore & Peña, 2008). En effet, les marqueurs spécifiques du TDL n'étant pas obligatoirement identiques selon les langues, une traduction pourrait ne pas cibler certains éléments importants pour l'évaluation des compétences langagières dans cette langue. Même dans le cas où une évaluation dans les deux langues est possible, les résultats obtenus doivent être interprétés avec précaution dans la mesure où les performances de l'enfant restent comparées à des normes monolingues dans chacune des deux langues, ce qui renvoie à la limite présentée ci-dessus.

Il est donc nécessaire de se tourner vers d'autres pistes pour l'évaluation langagière des enfants bilingues. Thordardottir (2015) a proposé d'adapter les critères de déviation en abaissant les seuils de pathologie pour les enfants bilingues lors de l'utilisation de tests avec normes monolingues. Lorsque l'enfant possède clairement une langue dominante, elle préconise de choisir un seuil situé entre -1,5 et -1,75 ET à au moins deux tests langagiers dans cette langue, à la différence de celui de -1,25 ET habituellement fixé pour les enfants monolingues. En cas de bilinguisme équilibré, ces scores devraient être situés entre -1,75 et -2 ET. Enfin, si la langue non dominante est testée, il faudrait obtenir un score situé entre -2,25 et -2,5 ET à au moins deux tests langagiers avant d'envisager un trouble langagier. Cette procédure offre une perspective intéressante pour améliorer l'interprétation des résultats à des tests langagiers mais ne permet pas d'éviter les différents biais inhérents à l'évaluation dans une seule langue (prise en compte partielle des connaissances langagières de l'enfant, biais culturels et linguistiques, etc.).

Actuellement, des recherches sont menées dans le but de contourner les différentes limites que nous venons d'évoquer, en se focalisant sur des compétences langagières moins dépendantes des connaissances spécifiques dans une langue en particulier et

aux types d'erreurs produites. Autrement dit, on cherche à mettre en évidence des difficultés qui seraient communes aux enfants avec TDL quelle que soit leur langue. Plusieurs ressources, que nous présenterons ci-après, ont montré leur efficacité dans l'évaluation du langage en contexte bilingue, contribuant ainsi à distinguer les manifestations liées à une exposition insuffisante à la langue de difficultés provenant d'un trouble langagier (pour une revue exhaustive, voir Schwob, 2020).

Dans la suite de cette sous-section, nous citerons plusieurs outils élaborés par le réseau de chercheurs du groupe COST Action IS0804 dans le cadre du programme « Language Impairments in a Multilingual Society : Linguistic Patterns and the Road to Assessment » (2009-2013). Ces outils sont regroupés sous l'appellation LITMUS (Language Impairment Testing in Multilingual Settings, Armon-Lotem et al., 2015).

Tout d'abord, **les questionnaires pour les parents et enseignants** sont intéressants afin de décrire l'environnement linguistique passé et actuel de l'enfant, incluant des informations sur le degré d'exposition et d'utilisation pour chacune des langues en fonction du contexte. Plusieurs études ont mis en évidence l'utilité de ces questionnaires dans le cadre de l'évaluation des habiletés langagières des enfants bilingues (Bedore et al., 2011, 2012 ; Gutiérrez-Clellen & Kreiter, 2003 ; Paradis et al., 2010, 2013 ; Restrepo, 1998 ; Tuller, 2015). Ils permettent de définir précisément le profil linguistique de l'enfant et offrent une bonne discrimination entre les enfants avec développement typique vs. avec TDL. Ils apportent également des informations relatives à différents facteurs de risque des TDL (Boerma & Blom, 2017). De plus, les données recueillies auprès des parents et enseignants sur le niveau de maîtrise langagière de l'enfant prédisent bien ses performances au test de langage BESA (Bedore et al., 2011). Cette étude a également démontré la complémentarité des réponses des parents et enseignants, avec des tendances différentes lorsqu'ils sont questionnés sur la maîtrise langagière de l'enfant : alors que les parents portent davantage attention sur le sens et l'aspect sémantique du langage, les enseignants sont davantage centrés sur la forme du langage dans ses aspects morphosyntaxiques. Par ailleurs, les questionnaires fournissent des indications permettant de classer avec précision les enfants selon leur profil de bilinguisme, c'est-à-dire d'établir la dominance dans l'une ou l'autre langue (Bedore et al., 2012). Dans l'étude de Paradis et al. (2013), les informations issues d'un questionnaire parental (Alberta Language Development Questionnaire – ALDeQ, Paradis et al., 2010) apportent une meilleure précision diagnostique par rapport à d'autres types de mesures (répétition de non-mots, tâche de morphologie verbale, production de narrations) et cette précision est améliorée lorsque ces diffé-

rentes mesures sont combinées. Selon Paradis et al. (2010), cibler particulièrement un couple de langues dans le questionnaire permet de préciser davantage les questions en lien avec les données sur les étapes du développement langagier et marqueurs de trouble disponibles pour ces deux langues. Le questionnaire parental PABIQ (Parents of Bilingual Children Questionnaire, Tuller, 2015), appartenant aux outils LITMUS, correspond à une version raccourcie de l'ALDeQ et a été conçu dans l'optique de fournir un questionnaire pouvant être adapté dans différentes langues. Il cible particulièrement le développement langagier précoce de l'enfant, ses capacités et difficultés langagières actuelles, son environnement linguistique, l'inquiétude parentale et les antécédents familiaux de problèmes langagiers. En utilisant ce questionnaire auprès d'enfants bilingues français-portugais, Schwob et Skoruppa (2021) constatent une bonne précision diagnostique de l'item "inquiétude parentale" avec 75% de sensibilité et 93% de spécificité.

Une autre voie de recherche pour l'identification du TDL chez des enfants bilingues consiste en l'utilisation **de tests cognitifs ciblant les compétences de traitement non linguistique** (mémoire de travail, vitesse de traitement, etc.) (Mayer-Crittenden & Robillard, 2014). Les méta-analyses réalisées par Schwob et al. (2021) et Ortiz (2021) démontrent l'intérêt diagnostique apporté par la tâche de répétition de non-mots, qui permet de distinguer les enfants bilingues avec développement typique de ceux présentant un TDL avec de bons critères de sensibilité et de spécificité. Ortiz (2021) suggère que l'utilisation d'une tâche quasi-universelle, c'est-à-dire composée de non-mots présentant des caractéristiques phono-tactiques fréquentes dans de nombreuses langues, apporterait une plus grande précision diagnostique. En effet, certaines études utilisant une tâche de répétition de non-mots spécifique à une langue en particulier n'observent pas de capacité de discrimination entre les enfants bilingues avec et sans TDL (Boerma et al., 2015 ; Gutiérrez-Clellen & Simon-Cereijido, 2010 ; Kohnert et al., 2006). Une tâche de répétition de non-mots quasi-universelle a été créée en ce sens parmi les outils LITMUS (Chiat, 2015). Schwob et Skoruppa (2022) ont comparé les performances d'enfants bilingues français-portugais âgés de 5 à 7 ans lors de trois tâches de répétition de non-mots (une spécifique au français, une spécifique au portugais et la tâche quasi universelle LITMUS). Leurs résultats montrent une meilleure précision diagnostique (88% de sensibilité et 92% de spécificité) lors de l'utilisation de la tâche de répétition de non-mots spécifique au français. Selon les auteures, la grande proximité entre les caractéristiques phonologiques du français et du portugais pourraient expliquer ce résultat et elles préconisent l'utilisation de

cette tâche auprès de cette population. La tâche de répétition de phrases a également fait l'objet d'études visant à investiguer son potentiel pour identifier un TDL dans un contexte de bilinguisme. Les résultats sont encore contradictoires selon les études, certaines d'entre elles ayant conclu à un intérêt limité en raison d'une sensibilité importante de cette tâche aux connaissances langagières de l'enfant dans la langue en question (R. B. Gillam et al., 2013 ; Thordardottir & Brandeker, 2013), tandis que d'autres ont rapporté une bonne précision discriminatoire chez les enfants bilingues avec et sans TDL (Fleckstein et al., 2018).

D'autres chercheurs se sont intéressés à l'intérêt apporté par **le paradigme de l'évaluation dynamique** dans le cadre de l'évaluation bilingue. Une méta-analyse de Orellana et al. (2019) conclut que ce type d'évaluation permettait de distinguer de manière fiable les enfants avec et sans trouble, quelles que soient leurs diversités culturelle et linguistique. Une bonne précision diagnostique du TDL a été établie dans des études ayant mis en œuvre des procédures axées sur les aspects lexico-sémantiques (Kapantzoglou et al., 2012 ; Matrat et al., 2022 ; Peña et al., 2001), morphosyntaxiques (Hadjadj et al., 2022 ; Roseberry & Connell, 1991) et narratifs (Hadjadj et al., 2024 ; Kramer et al., 2009 ; Peña, Gillam & Bedore, 2014 ; Peña et al., 2006 ; Petersen et al., 2017, 2024) chez des enfants bilingues d'âge préscolaire et scolaire. A l'instar des études menées auprès d'enfants monolingues, les études mentionnées ci-dessus proposent essentiellement des évaluations dynamiques de type interventionniste ou fondées sur le concept de MLE, tandis que l'approche interactionniste demeure encore peu étudiée chez les enfants bilingues. Orellana et al. (2019) soulignent que les gains obtenus entre le pré-test et le post-test sont moins utiles que les jugements de modifiabilité pour mettre en évidence la présence d'un trouble chez ces enfants. En effet, si nous prenons l'exemple des protocoles d'évaluation dynamique menés sur les narrations, les différentes études s'accordent sur l'intérêt du jugement de modifiabilité mais pas sur celui des gains en post-test. Alors que Peña et al. (2006), Kramer et al. (2009) et Hadjadj et al. (2024) observent que les enfants bilingues sans TDL progressent davantage que leurs pairs avec TDL entre le pré-test et le post-test, les études de Peña, Gillam et Bedore (2014) et Petersen et al. (2017) n'arrivent pas aux mêmes conclusions. Des différences méthodologiques pourraient expliquer ces variations et des études complémentaires sont nécessaires dans le but d'approfondir ces aspects et mieux comprendre les caractéristiques de la procédure d'évaluation dynamique qui sont davantage sensibles au statut clinique des enfants (Hunt et al., 2022 ; Orellana et al., 2019).

Enfin, une autre piste d'évaluation prometteuse pour l'évaluation des enfants bilingues concerne **l'analyse des compétences langagières par le biais des habiletés narratives**. Plusieurs études soulignent l'aspect non biaisé des narrations pour évaluer le langage de l'enfant, notamment par rapport à des tests structuraux du langage (Boerma et al., 2016 ; Cleave et al., 2010). En effet, Cleave et al. (2010) n'ont trouvé aucune différence significative entre les performances narratives d'enfants monolingues TDL et bilingues TDL, alors que ces mêmes enfants monolingues TDL obtenaient de meilleurs scores que leurs pairs bilingues à des tests de langage standardisés. En outre, les tâches de narration présentent un fort caractère écologique (Botting, 2002), dans la mesure où les enfants sont généralement exposés à ce type de discours dès la petite enfance. Ceci semble valable indépendamment de la culture et de la langue (Fiestas & Peña, 2004), ce qui rend cette tâche d'autant plus intéressante à utiliser dans le cadre du bilinguisme. Toutefois, il convient de nuancer en précisant que cette familiarité n'est pas homogène et peut varier selon les contextes culturels et les pratiques familiales. Ceux-ci exposent les enfants à des styles narratifs divers, présentant des modes de planification différents et ne mettant pas nécessairement l'accent sur les mêmes éléments (Barra & McCabe, 2013). Par ailleurs, l'évaluation des habiletés narratives apporte de multiples informations sur les compétences langagières de l'enfant, à la fois d'un point de vue linguistique, discursif et pragmatique (de Weck & Marro, 2010). Comme nous l'avons détaillé dans la section 1.3.4 (habiletés narratives des enfants bilingues) et section 2.7 (habiletés narratives des enfants bilingues avec TDL), les compétences discursives nécessaires pour la production narrative semblent moins dépendantes des connaissances dans une langue en particulier que les compétences linguistiques, ce qui les rend particulièrement intéressantes dans le cadre de l'évaluation bilingue. Globalement, ces deux synthèses font ressortir une absence d'effet du bilinguisme sur les mesures ciblant ces compétences alors qu'elles permettent de distinguer les enfants avec et sans trouble qu'ils soient monolingues ou bilingues. À l'inverse, les mesures linguistiques effectuées à partir des narrations mettraient en évidence à la fois un effet du bilinguisme et un effet de la présence ou non d'un TDL, ce qui serait moins utile dans une optique de diagnostic. Les chercheurs du groupe COST Action ont conçu l'outil MAIN (LITMUS) pour évaluer les compétences narratives des enfants bilingues de 3 à 10 ans dans quinze langues différentes (Multilingual Assessment Instrument of Narratives, Gagarina et al., 2012). Une version française est disponible (OMER, Outil Multilingue pour l'Évaluation du Récit, Haiden & Knapp, 2012). Cet outil comprend quatre histoires en images conçues pour être appropriées

quelle que soit la culture de l'enfant. Le MAIN ne dispose pas de normes mais de nombreuses études ont démontré son intérêt pour l'évaluation bilingue (Balčiūnienė & Kornev, 2016 ; Blom & Boerma, 2016 ; Boerma et al., 2016 ; Kunnari et al., 2016 ; Pesco & Kay-Raining Bird, 2016 ; Roch et al., 2016, *inter alia*).

En guise de conclusion, nous constatons l'émergence de différentes ressources utiles pour l'évaluation logopédique des enfants bilingues. Elles permettent non seulement de contribuer à l'identification de la présence d'un TDL, mais aussi de mieux décrire le fonctionnement global de l'enfant et de documenter ses capacités d'apprentissage, offrant ainsi des informations précieuses pour la détermination des cibles d'intervention, en fonction des zones de vulnérabilité mises en évidence. Les auteurs soulignent l'importance de réaliser une évaluation d'ensemble intégrant ces outils complémentaires. Par exemple, Boerma et Blom (2017) démontrent que l'association d'une tâche narrative, d'un questionnaire parental et d'une tâche de répétition de non-mots apporte une meilleure précision diagnostique (94% de sensibilité et 93% de spécificité) que celle obtenue par chacune des tâches isolément. D'autres recherches sont nécessaires pour approfondir ces pistes prometteuses et apporter des outils concrets pour les cliniciens.

Nous terminons par quelques considérations spécifiques à la Suisse romande, contexte géographique de notre recherche. Volpin et al. (2020) ont réalisé une enquête auprès des logopédistes en Suisse romande afin de faire un état des lieux des pratiques utilisées dans le cadre de l'évaluation des enfants bilingues. Il en ressort que les logopédistes ont principalement recours à des tests monolingues (en l'occurrence en français), à l'entretien avec les parents de l'enfant et à l'observation de l'enfant en interaction. Nous constatons ainsi une tendance à évaluer les enfants bilingues à l'aide d'outils conçus pour des populations monolingues. Cette pratique, en décalage avec les recommandations actuelles préconisant une évaluation adaptée aux spécificités linguistiques des enfants bilingues, reflète le manque de ressources directement accessibles aux cliniciens dans le cadre de l'évaluation bilingue. L'utilisation d'autres moyens, comme l'entretien avec la famille et l'observation des enfants en interaction, démontre l'intérêt des logopédistes pour une évaluation prenant en considération les compétences langagières de l'enfant dans leur ensemble. Ces ressources font partie des pistes d'évaluation prometteuses que nous avons citées pour l'évaluation bilingue. Il est donc important que les cliniciens disposent des connaissances et outils nécessaires pour pouvoir les adapter dans un contexte de bilinguisme.

Deuxième partie

Problématique et méthodologie

4. Problématique et questions de recherche

En nous appuyant sur les éléments théoriques abordés précédemment, nous présenterons dans ce chapitre la problématique, les objectifs ainsi que les questions de recherche de notre travail de thèse. Nous commencerons par exposer les constats et données de la littérature qui ont orienté notre réflexion et ont conduit à l'élaboration de notre problématique (section 4.1). Notre questionnement principal et les objectifs qui en découlent seront ensuite détaillés. Afin de préciser les enjeux de notre étude et guider notre analyse, nous formulerons différentes questions de recherche ainsi que les hypothèses de travail qui leur sont associées (section 4.2).

4.1. Problématique

Dans les chapitres précédents, nous avons détaillé le développement langagier monolingue et bilingue des enfants avec et sans TDL, en nous focalisant sur le discours narratif, avant d'aborder la question de l'évaluation logopédique, qui constitue la thématique centrale de notre thèse. Plusieurs constats, limites et lacunes ont constitué le point de départ de notre questionnement.

Nous avons constaté que le développement des habiletés narratives chez l'enfant est fondamental, tant pour lui permettre de participer à des interactions sociales que pour favoriser sa réussite scolaire (Boudreau, 2008 ; Griffin et al., 2004 ; Spencer & Petersen, 2020). Ces compétences sont affectées chez les enfants avec un TDL, qui peuvent présenter des difficultés concernant la planification - organisation en séquences narratives et qualité du contenu -, la cohérence globale, les aspects de cohésion ou encore la connexion du discours (de Weck & Rosat, 2003 ; Winters et al., 2022, *inter alia*). Cela contribue à générer des impacts fonctionnels dans la vie de ces enfants (Dipper & Pritchard, 2017). Dans le contexte de la clinique logopédique, l'étape de l'évaluation est cruciale pour dresser un profil langagier complet de l'enfant

permettant l'établissement du diagnostic de TDL mais également pour cibler les objectifs de l'intervention thérapeutique. Toutefois, nous constatons qu'en dépit de son rôle essentiel dans le développement langagier, social et scolaire, le discours, y compris les habiletés narratives, reste peu évalué en clinique. Les obstacles principaux soulevés par les cliniciens correspondent au manque de temps, d'outils, d'expertise et de formation sur la manière de l'analyser (de Weck & Marro, 2010 ; Pavelko et al., 2016 ; Winters et al., 2022). En outre, nous observons que lorsque des narrations sont proposées durant l'évaluation, elles constituent plutôt un contexte qu'un objet d'étude (de Weck & Marro, 2010). Par conséquent, les habiletés narratives constituent rarement une cible d'intervention (Dipper & Pritchard, 2017). Il apparaît également que les conditions de production ne sont pas toujours prises en considération durant l'évaluation, bien que notre synthèse ait fait ressortir leur impact sur les performances narratives des enfants. Nous avons notamment pu mettre en exergue un effet du statut de l'interlocuteur (informé vs. non informé, de Weck & Jullien, 2013), du type de tâche (notamment, rappel vs. production d'histoire Lever & Sénéchal, 2011) et de l'inclusion d'une phase d'étayage (Pesco & Gagné, 2017).

Les données de la littérature soulignent également la nécessité d'approfondir les connaissances sur les habiletés narratives chez les enfants avec un TDL, notamment afin de mieux identifier les aspects les distinguant de leurs pairs avec développement typique et ainsi préciser la manière de les évaluer (Winters et al., 2022). En particulier, les éléments de textualisation méritent d'être davantage explorés. De plus, nous remarquons que les aspects d'organisation et de contenu des narrations sont souvent regroupés au sein d'une seule et même mesure. Une analyse plus fine de ces éléments de planification pourrait être utile pour préciser les aspects de différenciation des enfants avec et sans TDL. D'autre part, nous avons vu que la comparaison des narrations produites selon les deux types de tâche les plus couramment étudiés (rappel vs. production) pourrait avoir le potentiel de mettre en évidence des différences selon le statut clinique de l'enfant. À ce sujet, les données actuelles n'apportent pas de réponse convaincante en raison d'un nombre limité d'études, mais cette question mérite d'être approfondie (Winters et al., 2022). Par ailleurs, le paradigme de l'évaluation dynamique apparaît comme une ressource pertinente pour l'identification d'un TDL chez les enfants. Particulièrement, l'évaluation dynamique des narrations représente une option intéressante. Dans ce domaine, nous constatons que les études actuelles proposent principalement des évaluations dynamiques de type interventionniste (Hadjadj et al., 2024 ; Petersen et al., 2017, 2024) ou utilisant le MLE (Mediated Learning Experience)

qui inclut une phase d'enseignement explicite (Peña, Gutiérrez-Clellen et al., 2014 ; Peña et al., 2006). Des évaluations dynamiques de type interactionniste, avec l'inclusion d'une phase d'étayage verbal des narrations, ont été peu étudiées auprès d'une population d'enfants présentant un TDL. Or, nous avons mis l'accent dans notre cadre théorique sur l'importance de l'étayage lors du développement langagier et également sur son intérêt lors du processus d'évaluation, à la fois pour estimer le potentiel d'évolution de l'enfant et préciser le diagnostic, ainsi que pour contribuer à la détermination de pistes d'intervention. En particulier, l'étayage de leurs narrations semble améliorer les habiletés narratives des enfants d'âge scolaire et préscolaire (Pesco & Gagné, 2017 ; Silva et al., 2014 ; Veneziano, 2010b). Ainsi, nous pensons que cet aspect mérite d'être investigué auprès d'enfants présentant un TDL.

Par ailleurs, nous avons relevé que les enfants en situation de bilinguisme constituent une part importante de la clientèle des logopédistes actuellement (Volpin et al., 2020). Néanmoins, nous constatons que l'identification d'un TDL chez les enfants bilingues constitue un défi pour les cliniciens, confrontés à la complexité de l'évaluation du langage dans ce contexte (Armon-Lotem, 2012). Pour mener une démarche diagnostique, il est important que les cliniciens soient en mesure de distinguer des manifestations dues à un manque de familiarisation à la langue de difficultés causées par un véritable TDL. Or, nous avons vu que les profils langagiers de ces deux types d'enfants peuvent présenter des similitudes. En outre, l'absence de données normatives sur le développement bilingue, le manque d'outils d'évaluation adaptés à cette population ou encore la difficulté à évaluer les connaissances langagières dans les deux langues de l'enfant sont autant d'obstacles qui complexifient la tâche de l'évaluation (Bedore & Peña, 2008). Pour contrer ces obstacles, le monde de la recherche a vu émerger plusieurs pistes d'évaluation qui ont toutes comme point commun le fait de cibler des compétences moins dépendantes des connaissances linguistiques dans une langue. Deux d'entre elles ont particulièrement retenu notre attention de par notre ancrage interactionniste et discursif : il s'agit de l'évaluation des habiletés narratives et du paradigme de l'évaluation dynamique.

En ce qui concerne l'évaluation des habiletés narratives, nous relevons globalement une absence d'impact du bilinguisme sur les mesures évaluant les compétences discursives, tandis que celles-ci permettent de différencier les enfants avec et sans trouble, qu'ils soient monolingues ou bilingues (Boerma et al., 2016 ; Govindarajan & Paradis, 2019 ; Rezzonico et al., 2015, *inter alia*). En revanche, les mesures linguistiques issues des narrations sont davantage sensibles au bilinguisme. Cependant, notre synthèse

de la littérature fait ressortir un certain nombre de lacunes dans ce domaine. Tout d'abord, nous notons que le français fait rarement partie des combinaisons de langues étudiées. D'autre part, les dimensions liées à la textualisation (cohésion anaphorique, cohésion verbale et connexion) ont été relativement peu étudiées auprès d'une population d'enfants bilingues avec et sans TDL. En considérant que ces éléments discursifs se situent à l'interface entre les processus de planification des narrations et les aspects purement linguistiques, il nous semble particulièrement intéressant d'évaluer leur pertinence dans le cadre de l'évaluation monolingue et bilingue.

À propos de l'évaluation dynamique, les données de la littérature montrent que ce type d'approche, et notamment l'évaluation dynamique des narrations, permet de distinguer efficacement les enfants avec et sans TDL, indépendamment de leur statut linguistique (Orellana et al., 2019). Comme pour les enfants monolingues, l'inclusion d'une phase d'étayage des narrations au sein d'un paradigme d'évaluation dynamique apparaît comme étant une option pertinente à explorer afin de préciser l'évaluation des enfants bilingues.

Au regard de cette synthèse de l'état de l'art, et des limites et lacunes identifiées, nous avons défini l'objectif de notre thèse.

Objectif

L'objectif de cette thèse est de proposer un dispositif méthodologique pour évaluer les habiletés discursives en français des enfants d'âge scolaire, monolingues et bilingues, avec et sans TDL. Parmi les différents types de discours, nous avons choisi de nous focaliser sur le discours narratif, en raison de son importance dans le développement langagier, social et scolaire des enfants, ainsi que de son intérêt dans le cadre de l'évaluation bilingue. Cette démarche vise à poser les fondements d'un futur outil d'évaluation du discours narratif destiné aux logopédistes. En outre, nous constatons que le contexte de production influence les habiletés narratives que l'enfant est capable d'actualiser. En particulier, le type de tâche (rappel vs. production d'une histoire) et l'inclusion d'une phase d'étayage au sein du paradigme de l'évaluation dynamique jouent un rôle sur les performances narratives. Dans l'optique de prendre en considération cet impact, nous avons fait le choix de proposer différentes tâches narratives dans notre protocole, incluant ces deux types de tâche et une phase d'étayage des narrations (cf. section 5.2).

Ce travail vise plus spécifiquement à examiner dans quelle mesure ce dispositif permet de décrire de manière fine le fonctionnement langagier des enfants, d'analy-

ser l'influence du TDL et du bilinguisme sur les performances narratives, ainsi que d'explorer l'influence des conditions de production (type de tâche et étayage) sur ces performances, en tenant compte de leur évolution en fonction de l'âge. Dans cette perspective, cette thèse s'inscrit principalement dans une visée évaluative de compréhension du fonctionnement langagier et d'orientation des cibles d'intervention. Elle a également pour objectif de questionner le potentiel du dispositif pour contribuer à l'identification du TDL, en particulier en contexte bilingue, en associant deux approches prometteuses pour l'évaluation de ces enfants : les tâches narratives et l'évaluation dynamique.

4.2. Questions de recherche et hypothèses

Pour répondre à l'objectif qui vient d'être exposé, nous avons défini une question de recherche principale ainsi que deux volets de sous-questions ciblant des aspects spécifiques.

Question de recherche principale :

Quels facteurs influencent les habiletés narratives des enfants ?

Les données de la littérature indiquent que les performances narratives des enfants dépendent à la fois de caractéristiques individuelles et des conditions de production. Du point de vue des caractéristiques des enfants, nous faisons l'hypothèse que le statut clinique (présence ou absence de TDL), le statut linguistique (monolingue ou bilingue) ainsi que l'âge des enfants influenceront leurs habiletés narratives. Nous pensons également que le contexte de production de nos différentes tâches narratives — notamment le type de tâche et la phase d'étayage des narrations — aura un impact sur l'actualisation des habiletés narratives. Pour répondre à notre question de recherche principale, nous analyserons séparément et conjointement l'effet de ces différents facteurs sur le discours narratif des enfants.

Bien qu'il aurait été intéressant d'explorer l'impact d'autres facteurs, tels que le statut socio-économique de la famille ou les habitudes de lecture à domicile, nous avons choisi de concentrer notre analyse sur les facteurs précédemment mentionnés. Ce choix a été motivé à la fois par des critères de pertinence théorique et clinique, ainsi que par souci de simplification des analyses statistiques.

À partir de notre question de recherche principale, nous avons formulé deux volets

de sous-questions, chacun axé sur l'un des deux facteurs clés de notre étude, à savoir le statut clinique et le statut linguistique. Ces sous-questions sont accompagnées des hypothèses de recherche correspondantes.

Sous-questions de recherche concernant le statut clinique :

Notre dispositif d'évaluation du discours narratif permet-il de différencier les enfants avec et sans TDL ? Les facteurs liés à l'âge des enfants et aux conditions de production interagissent-ils avec le statut clinique pour influencer les habiletés narratives ? Notre dispositif méthodologique permet-il de dégager des orientations cliniques pertinentes pour l'évaluation logopédique du discours narratif ?

Ces questions de recherche ciblent la thématique centrale de notre thèse, à savoir l'identification du TDL par le biais de l'évaluation des habiletés narratives. Elles constituent un préalable indispensable à toute réflexion visant l'élaboration d'un outil d'évaluation. À la lumière des données sur le langage des enfants avec TDL (cf. section 2.4), nous supposons que le statut clinique des enfants (TDL vs. développement langagier typique) aura un impact majeur sur leurs habiletés narratives, se traduisant par des différences concernant les dimensions linguistiques et discursives des narrations. Néanmoins, cet effet doit être analysé en tenant compte d'autres facteurs modulant les habiletés narratives.

Tout d'abord, l'âge de l'enfant pourrait constituer une source de variation importante et le prendre en compte permet d'observer l'évolution des habiletés narratives à mesure que l'enfant grandit. Comme nous l'avons vu dans la section 1.2.2, les habiletés narratives se développent progressivement durant l'enfance et jusqu'à la période de l'adolescence. Par conséquent, nous nous attendons à observer une amélioration générale des habiletés narratives avec l'âge, indépendamment du statut clinique.

Par ailleurs, dans l'optique de réfléchir à l'élaboration d'un outil d'évaluation et de déterminer les tâches les plus pertinentes, il est essentiel de considérer l'impact conjoint du statut clinique et des conditions de production. Comme présenté dans la section 3.4.2, les données de la littérature suggèrent que tous les enfants, qu'ils présentent ou non un TDL, sont sensibles aux conditions de production. Toutefois, nous formulons l'hypothèse d'un impact différencié des conditions de production (type de tâche et étayage) sur les habiletés narratives selon le statut clinique des enfants.

La comparaison des habiletés narratives des enfants en fonction de leur statut clinique, à travers des analyses quantitatives et qualitatives, nous offrira l'opportunité

de décrire avec précision leur fonctionnement narratif et d'identifier des spécificités narratives propres à chaque statut. Nous faisons ainsi l'hypothèse que notre dispositif méthodologique contribuera à préciser l'évaluation du discours narratif et à offrir des indications utiles pour définir des objectifs d'intervention adaptés aux besoins spécifiques des enfants concernés. Nous supposons également qu'il permettra de nourrir la réflexion autour de l'identification du TDL chez les enfants.

Sous-questions de recherche concernant le statut linguistique :

Dans quelle mesure le bilinguisme influence-t-il les différentes composantes des habiletés narratives chez les enfants ? Les facteurs liés à l'âge des enfants et aux conditions de production interagissent-ils avec le statut linguistique pour influencer les habiletés narratives ? Notre dispositif méthodologique permet-il de dégager des orientations cliniques pertinentes pour l'évaluation logopédique en contexte de bilinguisme ?

Ces questions de recherche se focalisent sur les habiletés narratives des enfants en fonction de la présence ou non d'un bilinguisme. En nous fondant sur les données de la littérature (cf. section 1.3.4), nous faisons l'hypothèse que le statut linguistique des enfants influencera principalement les aspects linguistiques des narrations, tandis que les aspects discursifs, moins dépendants des connaissances spécifiques dans une langue, pourraient apparaître moins sensibles à ce facteur. En outre, nous supposons que l'âge des enfants et le contexte de production influenceront les habiletés narratives indépendamment du statut linguistique des enfants.

Dans l'ensemble, nous faisons l'hypothèse que notre dispositif méthodologique, en combinant les atouts de l'évaluation dynamique et des tâches narratives, pourra apporter des éléments en vue de l'identification du TDL chez les enfants bilingues.

Pour conclure cette section consacrée aux questions de recherche, nous souhaitons réaffirmer l'importance accordée aux retombées cliniques de notre étude. Les besoins dans la pratique logopédique — notamment en matière d'outils d'évaluation, d'expertise concernant le discours narratif et les manifestations du TDL dans ce domaine, d'identification du TDL chez les enfants bilingues et de pistes d'intervention axées sur la narration — ont guidé l'élaboration de cette problématique. Nous postulons que l'ensemble des analyses présentées ci-dessus ouvriront des perspectives cliniques pour l'évaluation logopédique auprès d'enfants monolingues et bilingues.

5. Méthodologie de recueil des données

Dans ce chapitre, nous développerons les critères méthodologiques sélectionnés dans le but de répondre à nos questions de recherche. Les données relatives à la population de notre étude seront tout d'abord abordées dans la section 5.1, puis nous présenterons la procédure expérimentale élaborée pour évaluer les habiletés narratives de nos participants dans la section 5.2.

5.1. Population

Dans le cadre d'une étude pilote, menée dans le but de préciser certaines étapes du protocole, nous avons recruté deux enfants âgés de 5;2 et 5;5 ans, monolingues francophones et ne présentant pas de difficultés langagières. Des changements concernant le protocole ayant été effectués suite à ce pilotage, ces deux enfants ne sont pas inclus dans l'échantillon présenté dans la section 5.1. Les conclusions de cette phase pilote nous permettront de justifier certaines options méthodologiques choisies (cf. section 5.2.1).

Suite à cette étape préliminaire et afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons constitué un échantillon de 70 enfants, âgés de 5;0 à 8;9 ans, monolingues francophones ou bilingues français-portugais, présentant ou non un TDL. Notre démarche de recrutement des participants et de recueil des données a été validée par la Commission cantonale d'éthique de la recherche sur l'être humain (CER-VD), qui est l'instance administrative de référence en Suisse romande. Les parents et les enfants étaient libres de prendre part à l'étude et pouvaient interrompre leur participation à tout moment s'ils le souhaitaient. L'anonymat des participants a été respecté tout au long du processus de recherche, et les prénoms d'enfants mentionnés dans ce travail sont fictifs. Tous les enfants ont reçu un livre en cadeau pour les remercier de leur participation.

Après avoir détaillé les critères d'inclusion des participants (section 5.1.1) et les évaluations préliminaires (section 5.1.2) nous ayant permis de constituer les différents groupes (section 5.1.3), nous présenterons nos échantillons (section 5.1.4).

5.1.1. Critères d'inclusion

Plusieurs critères d'inclusion ont été établis afin de constituer les différents groupes de participants.

- Statut linguistique

Tous les enfants de notre étude devaient avoir en commun une scolarisation en milieu francophone, mais la différence de statut linguistique repose sur la variabilité de l'exposition linguistique dont ils bénéficient dans le contexte familial. Afin d'être considérés comme monolingues francophones, les enfants devaient avoir reçu une exposition au français de 90 % minimum à la maison. En ce qui concerne le bilinguisme, nous nous intéressons ici à des enfants bilingues présentant des taux d'exposition, et par extension des compétences, variables dans chacune de leurs langues mais qui ont tous en commun un besoin communicatif d'utiliser leurs deux langues dans la vie quotidienne, conformément à la définition de Grosjean (2015) (cf. section 1.3.1). Ainsi, nous avons considéré comme étant bilingues français-portugais les enfants issus d'une famille lusophone ayant reçu en moyenne depuis leur naissance un minimum de 20 % d'exposition au portugais dans le contexte familial et au moins une année d'exposition au français dans un contexte de collectivité. Ces critères étaient vérifiés au moyen d'un questionnaire parental (cf. section 5.1.2).

Le choix du portugais dans cette étude s'inscrit dans un contexte socio-linguistique spécifique, qu'il convient de préciser. La Suisse se caractérise par un plurilinguisme institutionnel (allemand, français, italien, romanche), auquel s'ajoute une forte présence de langues issues de la migration. Le portugais occupe une place importante dans le paysage linguistique suisse, en particulier en Suisse romande, où la population d'origine portugaise est fortement représentée. En effet, il constitue l'une des principales langues non nationales dans cette région, avec 8.8% de la population déclarant utiliser le portugais de manière régulière (Office Fédéral de la Statistique, 2025). L'immigration portugaise a connu une forte croissance depuis les années 1980, initialement liée au travail et progressivement stabilisée par le regroupement familial et l'accès à des permis de séjour durables (Fibbi et al., 2010 ; Office Fédéral de la Statistique, 2025). Le projet migratoire, souvent conçu comme temporaire, tend

ainsi à s'inscrire dans la durée, conduisant à l'installation à long terme des familles et favorisant le développement de trajectoires bilingues sur plusieurs générations. Il en résulte l'émergence d'une importante population d'enfants grandissant dans un contexte bilingue français-portugais. Dans ce contexte, la majorité des parents sont des locuteurs natifs du portugais ayant acquis le français comme langue seconde après leur arrivée en Suisse. Du point de vue socio-linguistique, le portugais constitue une langue de migration principalement transmise dans la sphère familiale et communautaire, tandis que le français, langue de scolarisation, occupe une place centrale dans les interactions scolaires et sociales des enfants. La transmission du portugais repose ainsi essentiellement sur les pratiques familiales et sur certains réseaux communautaires (associations, activités culturelles), bien qu'elle puisse également être soutenue par des dispositifs institutionnels tels que les cours de langue et culture d'origine (LCO) proposés dans certains cantons. Dans le contexte scolaire, les enfants issus de familles lusophones peuvent, selon leur parcours migratoire, bénéficier de mesures de soutien au français, telles que des classes d'accueil ou des cours intensifs de français. Le portugais est par ailleurs largement représenté dans le contexte logopédique en Suisse romande (Volpin et al., 2020), ce qui en fait une population particulièrement pertinente pour l'étude de l'évaluation du langage chez des enfants bilingues.

- Statut clinique

La différence de statut clinique repose sur la présence ou l'absence de TDL, selon la définition de Bishop et al. (2017) (cf. section 2.1). Les enfants du groupe TDL devaient présenter des troubles langagiers attestés par un logopédiste en l'absence d'une condition biomédicale clairement associée aux problèmes langagiers (par exemple, déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme, syndrome génétique, trouble auditif, atteinte neurologique acquise). Afin d'être inclus dans le groupe d'enfants à développement langagier typique (groupe DT), les enfants ne devaient pas présenter d'historique de difficultés langagières, ni avoir suscité d'inquiétudes à propos de leur développement langagier. En outre, à l'instar du groupe TDL, ces enfants ne devaient pas présenter de condition biomédicale attestée (auditive, cognitive, neurologique, etc.).

- Âge de l'enfant

Nous avons choisi d'inclure des enfants dont l'âge était compris entre 5;0 et 8;11 ans. La limite d'âge inférieure fixée à 5 ans permettait de s'assurer que tous les enfants de l'étude soient déjà scolarisés, ce qui était une condition importante à plusieurs égards.

Tout d'abord, cela garantissait un certain degré d'exposition au français pour tous les enfants bilingues, nécessaire pour rendre possible la production de narrations dans cette langue. En outre, l'exposition à des livres et histoires dans le contexte scolaire permettait de réduire l'impact des écarts potentiels de stimulation langagière selon le milieu familial, et donc d'assurer une certaine familiarisation avec ce matériel pour tous les enfants. Pour les besoins de notre protocole, des narrations autonomes de la part de l'enfant étaient attendues. Or, nous avons vu que les enfants développent progressivement cette capacité et commencent à produire des narrations autonomes aux alentours de cet âge (cf. section 1.2.2). De plus, nous avons vu que le diagnostic logopédique dans le contexte de bilinguisme peut être tardif (cf. section 3.5). Le choix de commencer le recrutement des participants à partir de 5 ans permettait également de réduire le risque que les enfants présentent des troubles langagiers non détectés. Nous avons fixé la limite supérieure à 8;11 ans afin de pouvoir observer l'évolution des habiletés narratives des enfants, sachant que le développement discursif est très important durant ces années d'âge scolaire (cf. section 1.2.2).

Une fois ces principaux critères établis, le recrutement des participants a été effectué via de nombreux contacts effectués auprès d'écoles primaires, de cours de langue portugaise, de cabinets de logopédie ou encore d'associations professionnelles de logopédistes (notamment les sections vaudoises, neuchâteloises et fribourgeoises de l'ARLD - Association Romande des Logopédistes Diplômés) dans les cantons de Neuchâtel, Vaud et Fribourg. Des prospectus ont également été distribués au sein de l'Université de Neuchâtel et diffusés sur les réseaux sociaux. Notre réseau personnel et professionnel a également grandement contribué à la diffusion de notre recherche et au recrutement de participants. Une lettre d'informations sur l'étude à destination des parents d'enfants susceptibles de participer à l'étude était jointe aux courriels de recrutement ou transmise directement aux parents intéressés. Le premier contact avec les familles s'est effectué par le biais d'un entretien téléphonique avec l'un des parents de l'enfant, durant lequel les critères d'inclusion étaient systématiquement vérifiés avant de fixer un rendez-vous pour une rencontre avec eux, à leur domicile le plus souvent. Lors de cette rencontre, les parents ont été invités à signer le formulaire de consentement.

5.1.2. Évaluation préliminaire

Lors des rencontres avec les participants et leur famille, un pré-test comprenant des tâches langagières et cognitives ainsi qu'un questionnaire parental leur ont été proposés dans le but de confirmer certains critères d'inclusion et objectiver des différences entre les groupes.

Tests langagiers

Les épreuves langagières proposées en pré-test sont importantes pour documenter les compétences linguistiques des enfants qui participent à notre étude. Tous les enfants de l'étude ont donc passé des tests en français, auxquels se sont ajoutés des tests en portugais pour les enfants bilingues. En effet, conformément aux indications issues de la littérature (cf. section 3.5), il était important d'avoir un aperçu des connaissances linguistiques dans les deux langues des enfants bilingues pour établir un profil plus précis de leurs capacités. Ainsi, les résultats à ces tests ont permis de confirmer la présence ou l'absence de difficultés langagières, et donc le statut clinique de l'enfant.

Tests en français

Afin de pouvoir inclure les résultats de certaines de ces épreuves dans nos analyses statistiques subséquentes, nous avons besoin d'utiliser les mêmes tests pour tous les enfants de notre échantillon, étalonnés en fonction de leur âge, ce qui a limité les choix possibles. Nous avons opté pour certaines épreuves issues des batteries N-EEL (Nouvelles Épreuves pour l'Évaluation du Langage, Chevrie-Muller & Plaza, 2001) et CELF^{CDN-F}¹ (Wiig et al., 2009), celles-ci constituant, au moment d'initier notre recueil de données, les outils disponibles répondant le mieux à nos critères de sélection². Les subtests suivants ont été retenus pour chaque domaine langagier.

1. Évaluation clinique des notions langagières fondamentales - version pour francophones du Canada

2. Bien que la batterie CELF^{CDN-F} soit normée au Canada (Québec) et celle de la N-EEL en France, nous les avons utilisées en Suisse en raison de l'absence d'outils équivalents spécifiquement étalonnés sur la population suisse francophone. Les scores ont été interprétés selon les étalonnages disponibles, utilisés ici comme références de classification, et non pour une évaluation normative fine des performances. En ce sens, le recours à ces normes nous paraît moins problématique. Nous avons toutefois privilégié la N-EEL, en raison de la plus grande proximité linguistique de sa population d'étalonnage avec celle des enfants évalués, tout en intégrant certaines épreuves issues de la CELF^{CDN-F} pour certaines tâches n'ayant pas d'équivalent direct dans la N-EEL.

- *Phonologie* :

Répétition de mots peu fréquents (N-EEL)

- *Lexique* :

Expression-vocabulaire (dénomination d'images, N-EEL)

Compréhension-vocabulaire (désignation d'images, N-EEL)

- *Morphosyntaxe* :

Répétition de phrases (CELF^{CDN-F})

Expression-morphosyntaxe (closure d'énoncés, N-EEL)

Compréhension-morphosyntaxe (désignation d'images, N-EEL)

Comme présenté dans la section 3.2, les tâches de répétition de phrases et répétition de non-mots (les mots peu fréquents étant considérés comme des non-mots pour les enfants) ont été choisies car elles ont été identifiées dans plusieurs études comme des marqueurs linguistiques du TDL chez des enfants monolingues (Conti-Ramsden, 2003 ; Thordardottir et al., 2011), mais aussi bilingues (Fleckstein et al., 2018 ; Ortiz, 2021 ; Schwob et al., 2021). Les autres tâches (compréhension et expression morphosyntaxiques, lexique en production et en réception) permettent de compléter l'évaluation langagière en abordant l'ensemble des compétences linguistiques structurales.

Tests en portugais

Il existe relativement peu de tests portugais sur le marché, notamment qui comprennent des étalonnages couvrant la fourchette d'âge des participants. Ainsi, le choix des épreuves en portugais a été limité. Nous avons sélectionné des épreuves issues des tests GOL-E2 (Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar – Revista, Sua Kay et Santos, 2014) et ALO (Teste da Avaliação da Linguagem Oral; Sim-Sim, 1997).

Les subtests suivants ont été retenus pour chaque domaine langagier.

- *Phonologie* :

Discriminação de pseudo-palavras (Discrimination de paires de pseudo-mots, GOL-E2)

- *Lexique* :

Nomeação (dénomination d'images, ALO)

Nomeação de classe (dénomination de classes sémantiques, GOL-E2)

- *Morphosyntaxe* :

Compreensão de estruturas complexas (compréhension de phrases complexes, ALO)

Derivação de palavras (dérivation et closure de mots, GOL-E2)

Ces subtests ont été choisis de manière à couvrir les mêmes domaines langagiers que les épreuves proposées en français (phonologie, lexique, morphosyntaxe).

Pour des raisons budgétaires et logistiques, il n'était pas envisageable qu'une personne lusophone soit présente lors des rencontres avec les participants. Afin d'obtenir malgré tout un aperçu des compétences linguistiques en portugais des enfants bilingues, une solution intermédiaire a été mise en place. Les consignes et différents items des tests ont été enregistrés au préalable par une logopédiste lusophone, puis intégrés dans un logiciel de présentation³. La passation des tests s'est ainsi déroulée auprès des enfants via cette présentation, assurant ainsi la standardisation de la passation des épreuves. Les sessions ont été enregistrées, et une étudiante en logopédie lusophone a réalisé la cotation des tests à partir de ces enregistrements⁴. Bien que l'absence d'expérimentateur lusophone ne permette pas une immersion linguistique totale, ce dispositif a bien fonctionné et des données exploitables ont pu être recueillies. Les enfants ont tous confirmé la compréhension des consignes et ont effectivement répondu en portugais durant toute la session. En outre, les résultats recueillis étaient cohérents avec les profils linguistiques rapportés par les parents.

Pour les enfants monolingues, l'inclusion dans le groupe TDL était confirmée si les scores obtenus à au moins deux subtests langagiers étaient situés en dessous de -1.25 écarts-types (Thordardottir et al., 2011 ; Tomblin et al., 1996). Les enfants présentant un développement langagier typique devaient quant à eux obtenir des scores supérieurs à -1.25 ET aux différents subtests langagiers. Un seul score situé entre -1.25 et -1.5 dans un seul subtest a été toléré, hors celui de répétition de phrases. En effet, au vu de l'intérêt particulier de cette tâche pour le diagnostic de TDL, le score à l'épreuve de répétition de phrases devait obligatoirement être supérieur au 10^e percentile pour les enfants à développement typique et inférieur au 10^e percentile

3. L'enregistrement des tests en portugais a été effectué par Mme Daniela Diogo Marques, logopédiste, que nous remercions vivement pour ce travail.

4. La cotation des tests en portugais a été réalisée par Mme Patricia Ramos Oliveira, assistante-étudiante en logopédie, à qui nous adressons également nos sincères remerciements.

pour les enfants avec TDL ⁵.

En ce qui concerne les enfants bilingues, le choix d'un seuil de pathologie est plus délicat, compte tenu de la potentielle inadéquation de la standardisation des tests, qui correspond à l'un des constats de départ de notre recherche. Nous avons choisi d'abaisser le seuil de pathologie à -2 ET selon les adaptations des critères de déviation proposées par Thordardottir (2015). Pour les enfants bilingues signalés comme présentant un TDL, il était nécessaire d'obtenir des scores inférieurs à -2 ET à au moins deux subtests langagiers, dans les tests en français et ceux en portugais évaluant le même domaine langagier. En effet, l'objectivation de difficultés langagières dans les deux langues de l'enfant est une condition *sine qua non* pour confirmer le diagnostic de TDL et donc l'appartenance au groupe TDL. Les enfants présentés comme ayant un développement langagier typique devaient obtenir des scores supérieurs à -2 ET aux subtests des différents domaines langagiers dans au moins l'une des deux langues. En effet, si l'un des subtests dans un domaine langagier était inférieur à -2 ET dans une langue mais au-dessus de cette limite au subtest du même domaine langagier dans l'autre langue, nous avons confirmé l'inclusion dans le groupe DT (sous réserve que les résultats aux autres subtests langagiers le permettaient). Par exemple, un enfant présentant un score inférieur à -2 ET en lexique en production en français mais un score dans la norme en lexique en production en portugais remplissait les critères du groupe DT. Comme pour les enfants monolingues, le score à l'épreuve de répétition de phrases devait obligatoirement être supérieur au 10^e percentile pour les enfants à développement typique et inférieur au même seuil pour les enfants avec TDL.

Pré-tests cognitifs

Deux épreuves cognitives ont été proposées aux enfants.

- *Matrices progressives colorées* (Raven et al., 1998).

Il s'agit d'un test évaluant le raisonnement non verbal par analogie, par le biais d'images à compléter à partir d'une proposition de six morceaux. Cette épreuve est fortement corrélée aux capacités intellectuelles et les scores obtenus nous ont permis d'exclure la présence d'un trouble cognitif important. Nous avons choisi le seuil du percentile 5 comme critère d'exclusion, conformément au manuel du test qui classe dans la catégorie "Déficience intellectuelle" (classe V) les scores qui se situent au

5. Nous avons privilégié cette tâche plutôt que celle de répétition de mots peu fréquents, autre marqueur intéressant pour le diagnostic du TDL, car les compétences phonologiques ne seront pas explorées dans la suite de notre travail.

percentile 5 ou au-dessous. En outre, ce choix nous paraît cohérent avec la définition de TDL de Bishop et al. (2017), incluant les enfants présentant de faibles capacités de raisonnement non verbal, par conséquent des scores compris entre les centiles 5 et 10, mais pas ceux ayant un déficit cognitif avéré.

- *Subtest "Répétition de chiffres" de la batterie CELF^{CDN-F}* (Wiig et al., 2009).

Cette épreuve évalue les capacités de mémorisation à travers une tâche d'empan de chiffres endroit et envers. Elle sollicite la mémoire phonologique à court terme ainsi que la mémoire de travail, en impliquant le stockage temporaire et la manipulation active d'informations verbales. Des difficultés mnésiques étant fréquemment retrouvées chez les enfants avec un TDL (cf. section 2.2.2), cet indice était pertinent à documenter afin de mieux caractériser les groupes. Toutefois, les résultats obtenus à cette épreuve ne conditionnaient pas la répartition dans les différents groupes.

Questionnaire parental

Les parents des enfants participant à notre étude ont été invités à remplir un questionnaire d'informations concernant leur enfant et son développement langagier. Ce questionnaire visait à compléter le profil langagier de l'enfant, confirmer les critères d'inclusion concernant le statut linguistique et obtenir des informations sur la famille. Nous avons sélectionné le questionnaire PABIQ (Parents of Bilingual Children Questionnaire) conçu dans le cadre du COST Action ISO804 (2011 ; Tuller, 2015). Les parents des enfants bilingues ont complété le questionnaire dans son intégralité tandis que les parents des enfants monolingues ont répondu à certaines d'entre elles seulement (tout ce qui ne concernait pas la répartition des langues dans l'environnement de l'enfant). Le questionnaire PABIQ comporte 31 questions regroupées en 7 sections visant à obtenir des informations générales sur l'enfant, son histoire langagière précoce, ses capacités langagières actuelles, l'histoire langagière familiale, les langues que l'enfant parle dans d'autres contextes, des informations sur la mère et le père et les difficultés linguistiques de l'enfant. Nous avons complété ces informations en ajoutant des questions supplémentaires dans les différentes sections précitées : place dans la fratrie, historique des pourcentages d'exposition à chacune des langues pour chaque année de vie de l'enfant, habiletés conversationnelles de l'enfant, langue utilisées par les parents pour communiquer entre eux, habitudes de lecture d'histoires avec l'enfant. Pour les enfants monolingues, seules les sections relatives aux informations générales sur l'enfant, son histoire langagière précoce, ses capacités langagières actuelles, les

informations sur la mère et le père et sur les difficultés linguistiques de l'enfant ont été demandées aux parents.

Les parents pouvaient compléter le questionnaire soit de manière autonome, soit avec notre aide, selon leur souhait. Dans tous les cas, nous nous sommes rendue disponible pour répondre à leurs questions ou en cas de difficultés de compréhension. Les parents lusophones pouvaient choisir entre la version en français ou en portugais (notre traduction) du questionnaire.

À partir des données du questionnaire, nous avons extrait deux taux : le pourcentage d'exposition actuelle au français et le pourcentage d'exposition moyenne au français (correspondant à la moyenne des taux d'exposition au français reçus lors de chaque année de vie). Le français est choisi comme référence car les données narratives seront recueillies dans cette langue.

5.1.3. Constitution des groupes

Nous avons rencontré et recueilli les données de 70 enfants. 2 enfants ont dû être retirés de l'étude en raison de données non exploitables, par manque de collaboration de leur part. Les 68 enfants restants ont tous obtenu un score strictement supérieur au percentile 5 au test cognitif des Matrices progressives colorées (Raven et al., 1998). Parmi les enfants avec développement langagier typique, 18 enfants monolingues ont obtenu des résultats supérieurs à -1.25 ET aux différents subtests langagiers et 17 enfants bilingues ont rempli les critères de résultats supérieurs à -2 ET aux épreuves de chaque domaine langagier, dans l'une des deux langues au moins. Tous ces enfants ont obtenu un résultat supérieur ou égal au percentile 16 à la tâche de répétition de phrases. En ce qui concerne les enfants avec TDL, 10 enfants monolingues ont obtenu des scores inférieurs à -1.25 ET à au moins deux subtests langagiers et 11 enfants bilingues ont eu des résultats inférieurs à -2 ET à au moins deux subtests langagiers dans les tests en français et dans leurs équivalents en portugais. Tous les enfants avec TDL ont obtenu un score inférieur ou égal au percentile 9 à la tâche de répétition de phrases.

À l'issue de la phase des pré-tests, 11 enfants n'ont pas rempli les différents critères d'inclusion dans les groupes prévus (8 monolingues et 3 bilingues). Il s'agit d'enfants qui ont été signalés comme ayant un TDL par leur logopédiste mais qui ont obtenu des résultats au-dessus du seuil de pathologie aux tests langagiers (aucun ou un seul subtest à un niveau pathologique) — dans au moins une des deux langues pour les en-

fants bilingues — ou qui présentent des difficultés phonologiques isolées au moment de notre expérimentation. Pour plusieurs d'entre eux, certaines difficultés langagières s'étaient effectivement résorbées et ils arrivaient en fin de suivi logopédique. Toutefois, bien que la majorité de leurs scores se situent au-dessus du seuil de pathologie, leurs performances moyennes en français demeurent inférieures à celles des enfants de notre groupe à développement langagier typique, suggérant la présence de fragilités langagières. Il est intéressant de noter que les trois enfants bilingues ont obtenu des performances aux tests langagiers en portugais comparables à celles des enfants bilingues à développement typique, ce qui suggère que les performances observées en français pourraient être liées à une exposition plus limitée à cette langue.

Le nombre d'enfants le permettant, nous avons décidé de les réunir au sein d'un groupe d'enfants présentant de "faibles capacités langagières" (groupe F), afin d'étudier leurs habiletés narratives à titre exploratoire. Ce choix nous a paru intéressant dans la mesure où l'analyse des données de ces enfants, comparées à celles des enfants avec TDL ou avec développement typique, permettra d'approfondir la question des liens entre le développement des compétences structurales et celui des compétences discursives. Par exemple, l'exploration des capacités discursives d'enfants dont les compétences structurales se sont normalisées suite à une rééducation logopédique pourrait éventuellement faire émerger des pistes cliniques pour ces enfants. Ce groupe apparaît toutefois hétérogène, incluant à la fois des enfants monolingues présentant des difficultés en cours de résorption et des enfants bilingues dont les caractéristiques langagières semblent liées à une moindre familiarisation avec le français. Néanmoins, l'effectif de ce groupe reste insuffisant pour constituer des sous-groupes distincts; les éventuelles différences liées au statut linguistique seront donc examinées de manière individuelle. Le statut clinique des enfants comporte donc trois modalités : enfants avec développement langagier typique, enfants avec TDL et enfants avec de faibles capacités langagières.

Le détail des effectifs des différents groupes est représenté dans le Tableau 1.

TABLEAU 1. – Effectifs des enfants selon le statut linguistique, le groupe clinique et les critères d'inclusion

	Enfants recrutés	Enfants exclus (données non exploitables)	Enfants ne remplissant pas les critères aux pré-tests langagiers	Enfants inclus
Monolingues				
Groupe DT	19	1	0	18
Groupe TDL	18		8	10
Groupe F				8
Bilingues				
Groupe DT	18	1	0	17
Groupe TDL	15		3	12
Groupe F				3
Total	70	2	11	68

5.1.4. Description des échantillons

Les caractéristiques principales des échantillons sont résumées dans le Tableau 2.

Certaines données sont issues du questionnaire parental et d'autres des pré-tests langagiers et cognitifs. Le niveau de formation de la mère, fréquemment utilisé comme marqueur du niveau socio-économique de la famille (Hoff et al., 2002), a été divisé en deux modalités : bas niveau de formation (primaire ou secondaire) correspondant au niveau 1 et haut niveau de formation (formation professionnelle ou université) correspondant au niveau 2⁶. De même, la variable "habitudes de lecture d'histoires à la maison" a été codée selon deux modalités : activités de lecture d'histoires peu fréquentes (niveau 1) vs. activités de lecture d'histoires fréquentes (niveau 2).

6. En raison des données manquantes concernant le père de certains enfants, nous avons conservé uniquement les données du questionnaire concernant la mère, pour tous les enfants.

TABLEAU 2. – Caractéristiques descriptives des groupes

	Monolingues			Bilingues		
	DT	TDL	F	DT	TDL	F
Effectif total	18	10	8	17	12	3
Âge moyen en mois (ET)	76.2 (14.4)	74.4 (12.5)	71.5 (13.8)	81.5 (13.6)	79.3 (13.6)	83.0 (13.5)
Effectifs						
Sexe - Garçons	7	4	6	9	9	1
Sexe - Filles	11	6	2	8	3	2
Niveau d'études 1	0	1	0	8	8	3
Niveau d'études 2	18	9	8	9	4	0
Habitude lecture 1	5	5	3	8	10	3
Habitude lecture 2	13	5	5	9	2	0
Scores moyens (ET) des tests en français						
<i>Morphosyntaxe</i>						
Répétition phrases (/96)	44.9 (10.2)	21.8 (6.0)	31.2 (9.8)	38.1 (10.6)	20.1 (6.7)	32.0 (9.6)
Compréhension morphosyntaxique (/16)	15.0 (1.9)	9.2 (3.3)	11.7 (2.0)	14.2 (1.7)	8.4 (4.0)	13.2 (2.3)
<i>Lexique</i>						
Lexique en production (/72)	54.7 (8.1)	38.3 (9.3)	40.9 (3.4)	41.2 (11.7)	26.8 (9.5)	33.7 (15.4)
Lexique en compréhension (/36)	35.6 (0.8)	32.5 (3.3)	32.6 (2.3)	32.0 (3.0)	30.0 (3.7)	32.0 (2.7)
<i>Phonologie</i>						
Répétition de mots peu fréquents (/24)	16.0 (3.5)	4.4 (4.0)	8.1 (5.0)	15.4 (2.8)	5.3 (2.7)	8.7 (2.1)
Scores moyens (ET) des tests en portugais						
<i>Morphosyntaxe</i>						
Dérivation mots (/10)	–	–	–	2.8 (1.2)	0.3 (0.5)	3.3 (1.5)
Compréhension phrases complexes (/32)	–	–	–	18.3 (4.4)	7.3 (5.4)	16.3 (6.0)
<i>Lexique</i>						
Dénomination mots (/70)	–	–	–	34.2 (7.9)	14.0 (11.5)	37.7 (9.6)
Dénomination classes sémantiques (/10)	–	–	–	6.1 (1.9)	1.3 (1.8)	6.3 (2.9)
<i>Phonologie</i>						
Discrimination pseudo-mots (/10)	–	–	–	8.8 (1.4)	5.8 (2.1)	8.0 (1.7)
Scores moyens (ET) des tests cognitifs						
Matrices (/36)	24.1 (5.2)	20.0 (3.9)	20.1 (3.9)	23.9 (5.4)	22.2 (4.8)	25.0 (5.0)
Empan de chiffres (/30)	8.7 (2.1)	4.8 (2.0)	7.0 (2.7)	9.4 (1.7)	5.9 (2.4)	7.3 (2.1)

Nous constatons un déséquilibre du niveau de formation de la mère entre les enfants monolingues (1 sujet présentant un niveau 1 et 35 un niveau 2) et bilingues (19 avec niveau 1 et 13 avec niveau 2). Cette différence reflète la réalité de la situation socio-économique de la communauté portugaise en Suisse (Fibbi et al., 2010). Nous savons que les familles à faible niveau socio-économique sont moins susceptibles de s'engager dans des pratiques langagières telles que la lecture d'histoires (Anderson et al., 2019), ce qui est globalement cohérent avec nos résultats concernant la variable "habitudes de lecture d'histoires à la maison". En outre, dans la littérature, la présence d'un TDL chez l'enfant semble également être associée à des pratiques moins fréquentes de lecture partagée, notamment en raison d'un intérêt moindre de la part de l'enfant ou de difficultés pour les parents à s'ajuster au niveau langagier de l'enfant (Pile et al., 2010). Une tendance similaire est observée dans notre échantillon.

Les résultats des pré-tests langagiers montrent que, comme attendu, les enfants monolingues obtiennent des scores supérieurs à ceux des bilingues pour tous les tests en français. Comme mentionné précédemment (cf. section 5.1.3), les enfants du groupe F présentent des scores bruts plus faibles que leurs pairs DT pour les tests en français. En revanche, pour les tests en portugais, les enfants du groupe F obtiennent des performances légèrement supérieures à celles des enfants du groupe DT. Comme nous le verrons ci-dessous en examinant les caractéristiques des enfants bilingues, les trois enfants bilingues du groupe F présentent une dominance langagière en portugais, tandis que le groupe DT montre une plus grande diversité en termes de dominance langagière. Les performances obtenues semblent donc cohérentes avec ces caractéristiques.

En ce qui concerne les enfants bilingues, nous avons répertorié différentes informations issues du questionnaire parental permettant de décrire la situation de bilinguisme dans laquelle ils évoluent. Le Tableau 3 regroupe ces données en présentant les taux d'exposition moyenne et actuelle au français, la dominance langagière estimée par les parents ainsi que le modèle parental de transmission pour chaque groupe d'enfants. Précisons que la dominance langagière correspond à la langue dans laquelle les parents estimaient leur enfant le plus à l'aise, une dominance équilibrée étant retenue lorsque les deux langues étaient mentionnées.

TABLEAU 3. – Caractéristiques des enfants bilingues selon le statut clinique

	DT	TDL	F
Effectif total	17	12	3
Taux moyen d'exposition actuelle en français (ET)	61.2 (12.2)	64.2 (13.8)	50 (0)
Taux moyen d'exposition moyenne en français (ET)	38.9 (22.0)	33.5 (14.5)	29.3 (5.6)
Dominance estimée (Effectif)			
français	7	8	0
portugais	7	2	3
équilibrée	3	2	0
Modèle parental de transmission (Effectif)			
modèle 1	1	1	0
modèle 2	0	0	0
modèle 3	3	0	0
modèle 4	1	0	0
modèle 5	12	11	3

Nos données indiquent que les pourcentages d'exposition moyenne ou actuelle au français sont du même ordre de grandeur pour chaque groupe. De plus, le pourcentage d'exposition actuelle est plus élevé que celui de l'exposition moyenne, ce qui s'explique par la scolarisation actuelle en français de tous les enfants de l'échantillon. La dominance langagière estimée par les parents de l'enfant est variable selon le statut clinique. Chez les enfants avec DT, la dominance langagière se répartit de manière équivalente entre le français et le portugais, avec 7 enfants pour chaque langue et 3 présentant une dominance équilibrée dans les deux. Les enfants avec TDL, quant à eux, présentent une dominance langagière majoritairement en français tandis que les enfants du groupe F sont dominants en portugais (comme mentionné ci-dessus). S'agissant du modèle parental de transmission, nous avons repris la classification établie par De Houwer (2007) et présentée dans la section 1.3.2. Nous constatons que le modèle 5 (les deux parents s'adressent à la fois dans la langue minoritaire et majoritaire à l'enfant) est largement prédominant quel que soit le statut clinique de l'enfant, ce qui correspond à l'observation de Grosjean (2015), estimant que cette

stratégie devient souvent majoritaire au fur et à mesure que l'enfant grandit.

5.2. Procédure expérimentale

Nous avons conçu un protocole expérimental dans le but d'évaluer les capacités narratives des enfants, composé de différentes tâches narratives. Nous commencerons par exposer les conditions de production retenues pour les tâches narratives (section 5.2.1), avant de présenter la structure du protocole (section 5.2.2). Nous décrirons ensuite le matériel choisi comme support des narrations (section 5.2.3) et terminerons par la présentation détaillée des différentes tâches narratives (section 5.2.4).

5.2.1. Conditions de production

Notre étude s'inscrivant dans une perspective discursive du développement langagier, nous avons porté une attention particulière au contexte de production du discours, qui joue un rôle déterminant dans l'actualisation des habiletés narratives des enfants. Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons retenu les conditions de production suivantes.

Statut de l'interlocuteur

Comme développé dans la section 3.4.2, nous savons que le statut de l'interlocuteur influence l'élaboration des narrations. Il était primordial, par conséquent, de placer l'enfant dans une situation d'interaction favorisant la production d'un discours plus construit et organisé. Ainsi, chacune des tâches narratives a été conçue dans le but de créer une situation de connaissance non partagée selon le point de vue de l'enfant. Nous détaillerons les procédures mises en œuvre pour maintenir les destinataires des narrations dans cette posture de locuteurs non informés lors de la description des tâches narratives (cf. section 5.2.4).

Type de tâche

Nous avons vu que le type de tâche proposé influence les performances narratives des enfants et pourrait mettre en évidence des différences en fonction du statut clinique (cf. section 3.4.2). Afin d'étudier l'effet de ce facteur, nous avons choisi de proposer deux types de tâches différents, à savoir une production de narration à partir d'un support imagé et un rappel d'une histoire entendue. Ceux-ci figurent parmi les

plus fréquemment décrits dans la littérature. Compte tenu des données théoriques, nous faisons l'hypothèse que les rappels d'histoire différeront des productions de narration sur certains aspects linguistiques et discursifs. Nous pensons également que la comparaison des narrations produites selon ces deux paradigmes pourrait avoir le potentiel de mettre en évidence des différences selon le statut clinique de l'enfant.

Il est par ailleurs admis que la présence ou l'absence du support durant la production langagière joue également un rôle sur l'organisation du discours (de Weck et Marro, 2010, cf. section 3.4.2). Ne pas avoir les images devant lui pendant qu'il raconte pourrait encourager l'enfant à produire des narrations moins descriptives et à établir davantage de liens entre les événements. Cependant, cela nécessite de mémoriser l'ensemble de l'histoire, ce qui implique l'engagement d'une charge cognitive conséquente, d'autant plus lorsque l'histoire est assez longue (ce qui est le cas dans notre étude, comme nous le verrons dans la section 5.2.3 présentant les histoires retenues). De plus, les enfants avec TDL, chez qui des difficultés de mémorisation sont souvent associées, pourraient être désavantagés par rapport aux enfants avec développement typique. Les deux options ont été testées avec les enfants de la phase pilote, ce qui était intéressant pour avoir un aperçu de la façon dont un enfant de 5 ans (notre tranche d'âge inférieure), sans difficulté particulière, gérait ces situations. L'élaboration d'une narration en l'absence du support des images pendant la production langagière s'est avérée très compliquée pour ces enfants. Ils se sont perdus plusieurs fois dans leurs récits, les obligeant à retourner chercher les informations et à recommencer la narration. L'ensemble a donné une production décousue, avec de nombreux éléments omis. Ne souhaitant pas ajouter cette contrainte supplémentaire, nous avons donc décidé de laisser les images sous les yeux des enfants lors de toutes les tâches de narration.

Phase d'étayage

Comme développé dans la section 3.3.3, le paradigme de l'évaluation dynamique représente une ressource intéressante pour identifier un TDL chez les enfants. Nous avons également souligné que l'intégration d'une phase d'étayage dans ce type de procédure semble avoir le potentiel d'aider les enfants à préciser leur discours narratif (cf. section 3.4.2). Afin d'étudier l'effet de ce contexte de production sur les habiletés narratives, nous avons choisi d'inclure une phase d'étayage dans une de nos tâches narratives. Cette procédure correspond à celle d'une évaluation dynamique de type interactionniste, proposée au cours d'une même session. Cela nous permettra de préciser le rôle de l'étayage sur les habiletés narratives et de vérifier son intérêt pour

différencier les enfants avec et sans TDL, ainsi que pour déterminer d'éventuelles pistes d'intervention.

Pour cela, nous avons sélectionné une méthodologie en trois étapes avec 1) une première narration autonome, 2) une phase d'étayage menée par l'expérimentatrice portant sur cette première narration et 3) une deuxième narration autonome de la même histoire, telle que présentée dans la section 3.4.2. Cette approche, déjà employée notamment dans les travaux du programme de recherche Cognitique Ingold et al. (2005) et Veneziano et Hudelot (2009), et présentée dans la section 3.4.2, repose sur un protocole de type test–retest permettant de comparer les narrations produites avant et après étayage et ainsi d'observer si l'enfant bénéficie de l'aide apportée par l'adulte.

Nous supposons que cette méthodologie permettra de mettre en évidence des différences entre les narrations pré- et post-étayage. En outre, l'impact de l'étayage pourrait varier selon le statut clinique des enfants. Nous émettons l'hypothèse que l'analyse des réactions de l'enfant à l'étayage ainsi que de la manière dont il en tire profit dans sa narration subséquente, fournira des indicateurs pertinents pour distinguer les enfants avec et sans TDL et pour cibler des objectifs d'intervention en contexte clinique.

5.2.2. Structure du protocole

À partir des éléments qui viennent d'être exposés, nous avons élaboré le protocole suivant, qui a été proposé aux enfants participant à notre étude (illustrée dans la Figure 6).

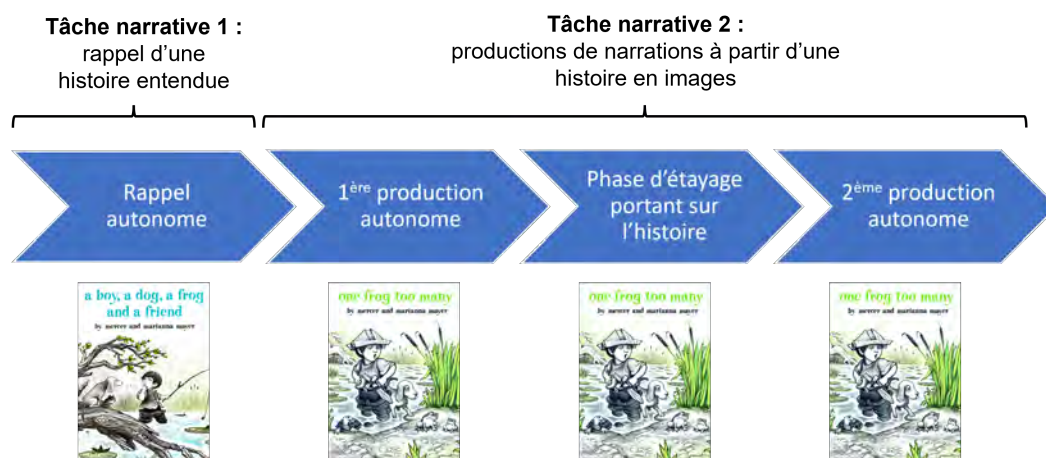


FIGURE 6. – Schéma de la procédure expérimentale

Ce protocole comprend deux tâches narratives, la deuxième étant elle-même structurée en trois étapes.

- Première tâche de narration : rappel autonome d'une histoire entendue (histoire *A boy, a dog, a frog and a friend*, (Mayer & Mayer, 1971))

- Deuxième tâche de narration : productions autonomes de narrations à partir d'un livre sans texte (histoire *One frog too many*, (Mayer & Mayer, 1975))

1/ Première production autonome de l'enfant

2/ Phase d'étayage portant sur l'histoire conduite par l'expérimentatrice ⁷.

3/ Deuxième production autonome de l'enfant

L'ordre de présentation a été le même pour tous les participants afin qu'ils puissent tous bénéficier d'un modèle d'histoire racontée avant de générer leurs propres narrations. Précisons que les tâches narratives seront proposées uniquement en français pour tous les enfants, y compris bilingues. Bien que la littérature souligne l'intérêt d'une évaluation dans les deux langues de l'enfant, ce choix méthodologique s'inscrit dans une volonté de refléter les conditions réelles de la pratique logopédique, dans lesquelles les cliniciens ont rarement la possibilité d'évaluer le langage dans une autre langue que la langue majoritaire. Cela nous permettra d'examiner si l'étude de leurs habiletés narratives en français, et en particulier les aspects discursifs moins dépendants des connaissances linguistiques spécifiques à une langue, peut fournir des éléments intéressants pour l'évaluation.

5.2.3. Matériel

Nous allons présenter le matériel choisi en commençant par expliquer les raisons ayant motivé notre sélection d'histoires, puis en décrivant leur découpage en séquences narratives. Ces précisions seront utiles pour une meilleure compréhension de certains éléments présentés dans la description des tâches narratives (cf. section 5.2.4).

7. L'expérimentatrice est l'auteure de cette thèse.

Choix des histoires

Pour évaluer le discours narratif des enfants, nous avons utilisé deux histoires issues d'une série de livres d'images en noir et blanc sans texte (appelée Frog stories en anglais) intitulées *A boy, a dog, a frog and a friend* (Mayer & Mayer, 1971) et *One frog too many* (Mayer & Mayer, 1975). Celles-ci mettent en scène les péripéties d'un petit garçon et de ses amis animaux (un chien, une tortue, une grande et une petite grenouille). Plusieurs raisons ont motivé le choix de ces histoires.

Tout d'abord, la série "Frog stories" a été très souvent utilisée dans le milieu de la recherche depuis des dizaines d'années pour l'évaluation des narrations d'enfants monolingues (Berman & Slobin, 1994 ; Hilaire-Debove & Kern, 2013, *inter alia*) et bilingues (Fiestas & Peña, 2004 ; Gutiérrez-Clellen, 2002 ; Hipfner-Boucher et al., 2014 ; Uccelli & Páez, 2007, *inter alia*), ainsi que pour effectuer des analyses translinguistiques des narrations (Berman & Slobin, 1994). Ces histoires ont ainsi été largement testées auprès d'enfants de différents âges (dès 3/4 ans jusqu'au-delà de 10 ans), langues et cultures depuis des décennies. Selon Heilmann et al. (2016), elles constituent "*a valid method of eliciting detailed narrative language samples from participants of various linguistic and cultural backgrounds*" (p.340). Les thèmes abordés sont universels (amitié, jalousie, aventure, acceptation de l'autre, etc.) et fréquemment rencontrés dans les livres pour enfants. Ces histoires semblent donc particulièrement appropriées pour la population visée dans notre étude.

En outre, elles correspondent à nos critères en termes de scénario, longueur et complexité. En effet, nous souhaitons utiliser des histoires respectant une structure narrative prototypique telle que décrite par Adam (1992) (cf. section 1.2.1), afin d'analyser finement les capacités de planification des enfants. C'est le cas pour les deux histoires choisies qui illustrent la survenue d'un problème venant perturber une situation de départ, puis différentes tentatives de résolution de ce conflit avant l'ultime résolution débouchant sur une situation finale. Dans la section 5.2.3, nous présenterons plus précisément leur découpage en séquences narratives. Les histoires sont composées d'une vingtaine d'images dont le contenu implique plusieurs protagonistes (des personnages principaux et des personnages secondaires), comprend l'enchaînement de diverses actions et permet l'attribution d'intentions et de croyances aux personnages. Ces critères étaient essentiels dans l'optique d'éviter la présence d'un effet plafond dans les performances (étant donné que les enfants testés seront âgés de 5 à 8;11 ans) et de favoriser l'élaboration de narrations permettant divers types d'analyses.

Par ailleurs, dans le but de contrôler le biais lié à l'histoire elle-même lors de la comparaison des narrations produites dans la tâche de rappel et celle de production, il était important de se questionner quant à l'équivalence des histoires proposées. Dans cette optique, Heilmann et al. (2016) ont examiné l'impact clinique des différentes histoires de la série "Frog stories" sur les productions narratives des enfants. Pour cela, ils ont comparé les narrations en anglais et en espagnol produites par 831 enfants bilingues anglais-espagnol, âgés d'environ 5 à 8 ans, répartis en 5 groupes. Chaque groupe devait raconter une des histoires suivantes : *A boy, a dog and a frog* (Mayer, 1967), *A boy, a dog, a frog and a friend* (Mayer & Mayer, 1971), *Frog goes to dinner* (Mayer, 1974), *Frog on his own* (Mayer, 1975) et *One frog too many* (Mayer & Mayer, 1975). La sixième histoire *Frog, where are you ?* (Mayer, 1969) a été utilisée comme histoire d'entraînement mais n'a pas été analysée. Les résultats ont montré que trois d'entre elles (*A boy, a dog, a frog and a friend*, *Frog on his own* et *One frog too many*) conduisaient à des narrations équivalentes pour toutes les mesures testées, à savoir des mesures de productivité (nombre total d'énoncés, longueur moyenne des énoncés et indice de diversité lexicale) et d'organisation des éléments de la structure narrative (NSS). Nous avons sélectionné les histoires *A boy, a dog, a frog and a friend* et *One frog too many* car nous les avons jugées plus proches en termes de nombre de personnages.

Enfin, nous apprécions particulièrement le fait de proposer un vrai livre d'images aux enfants, contrairement à une succession d'images. À travers ce support bien connu des enfants, étroitement lié à l'activité de "raconter", nous souhaitons créer des conditions plus propices à l'élaboration d'une réelle narration, plutôt qu'à une description d'images.

Pour les besoins de notre protocole (cf. section 5.2.4), nous avons fabriqué plusieurs versions du même livre à partir des ouvrages originaux. Les pages ont été plastifiées et reliées par un système à spirales, de sorte que les livres étaient faciles à manipuler et permettaient une ouverture complètement à plat. Lors de la phase pilote (cf. section 5.2.1), il est apparu que deux images (une pour chaque histoire) ont apporté une certaine confusion, tout en complexifiant l'intrigue. Nous avons donc choisi de les retirer. Au final, les histoires proposées aux enfants se composent de 27 images (réparties sur 28 pages) pour *A Boy, a Dog, a Frog and a Friend* et de 23 images (réparties sur 27 pages) pour *One Frog Too Many*.

Pour conclure cette section sur le choix du matériel, précisons que nous avons un temps envisagé d'utiliser l'outil MAIN (Gagarina et al., 2012), qui présente l'avantage d'être spécifiquement conçu pour des enfants bilingues et est également constitué

de différentes histoires jugées équivalentes. Néanmoins, l'utilisation de cet outil est prévue suivant un protocole standardisé présenté dans le manuel, qui n'était pas compatible avec certains éléments que nous souhaitons inclure dans notre étude (consigne, phase d'étayage, etc.).

Découpage en séquences narratives

Une fois les histoires sélectionnées, nous avons déterminé la structure narrative de chacune d'elles en procédant à un découpage en séquences narratives, elles-mêmes subdivisées en phases, selon le modèle proposé par Adam (1992).

Les histoires *A Boy, a Dog, a Frog and a Friend* et *One Frog Too Many* suivent une structure narrative prototypique, mais présentent également une organisation particulière de type épisodique. Elles peuvent être décomposées en quatre séquences narratives complètes, c'est-à-dire comprenant chacune une situation initiale, une force transformatrice, une dynamique de l'action, une force équilibrante et une situation finale. La situation initiale de la première séquence représente la situation initiale de l'histoire, de la même façon que la situation finale de la quatrième séquence représente la situation finale de l'histoire. Les autres situations initiales et finales constituent des états intermédiaires. Ce type de trame se caractérise ainsi par une organisation en épisodes successifs, formant des cycles narratifs, qui la distinguent des histoires à progression linéaire unique.

Le détail des phases des séquences narratives peut être consulté dans l'Annexe A. Nous présentons ici un résumé de chacune des quatre séquences pour les deux histoires.

Histoire *A Boy, a Dog, a Frog and a Friend*

Séquence 1 : Rencontre avec la tortue

L'histoire raconte les mésaventures d'un garçon qui pêche dans une rivière, accompagné de son chien et de sa grenouille. Croyant avoir ferré un gros poisson, il est entraîné par la force de la prise et tombe à l'eau. Le chien et la grenouille plongent aussitôt pour lui venir en aide. La prise se révèle être non pas un poisson, mais une tortue, qui refait surface de l'autre côté de la rivière avec l'hameçon dans la bouche.

Séquence 2 : Première attaque de la tortue

Accompagné de ses deux amis, le garçon part à sa poursuite pour récupérer sa canne à pêche. Sur la berge opposée, le chien tente de repousser la tortue, mais celle-ci lui

mord la patte. Le garçon arrive, reprend sa canne et, portant le chien, tente de repartir. La tortue reste cependant accrochée. Elle finit par lâcher prise et tombe dans l'eau.

Séquence 3 : Deuxième attaque de la tortue

Alors que les amis s'apprêtent à rentrer, la tortue réapparaît et attaque à nouveau, tirant le chien par la queue et l'entraînant sous l'eau. Le garçon se prépare à plonger pour le sauver, aidé par la grenouille, mais le chien réapparaît sain et sauf. Peu après, la tortue refait surface, immobile, et le garçon la ramène au bord avec sa canne. Les amis sont tristes car ils pensent qu'elle est morte.

Séquence 4 : Réconciliation avec la tortue

Ils commencent à creuser un trou pour l'enterrer. Soudain, la tortue ouvre un œil : elle faisait semblant d'être morte. Elle décide alors de se réconcilier en rapportant la canne à pêche au garçon. Tous se réjouissent et repartent ensemble, désormais amis.

Histoire *One Frog Too Many*

Séquence 1 : Réception de la petite grenouille et première attaque de la grande grenouille

L'histoire commence lorsqu'un petit garçon découvre un gros cadeau, entouré de ses amis les animaux : un chien, une tortue et une grande grenouille. En ouvrant le paquet, il y trouve une petite grenouille. Lors de la présentation aux autres animaux, la grande grenouille, jalouse, mord la petite grenouille. Cela provoque la colère des amis et lui vaut une réprimande du petit garçon.

Séquence 2 : Deuxième attaque de la grande grenouille

Le groupe part ensuite en promenade dans la forêt, les deux grenouilles perchées sur la carapace de la tortue. Mais la grande grenouille est toujours jalouse de la petite, et l'éjecte de la carapace d'un coup de pied. Ce geste suscite à nouveau la colère des amis. En guise de punition, la grosse grenouille doit rester sur la berge alors que le reste du groupe s'éloigne en radeau.

Séquence 3 : Troisième attaque de la grande grenouille et disparition de la petite grenouille

Toutefois, la grande grenouille désobéit et, d'un grand saut, elle rejoint les amis sur le radeau. Toujours jalouse, elle profite de l'occasion pour pousser la petite grenouille à l'eau. Cette dernière disparaît et reste introuvable malgré les recherches de tous les amis. Tristes et inquiets, le petit garçon et les animaux rentrent à la maison. La grande grenouille est triste elle aussi et regrette son geste.

Séquence 4 : Retour de la petite grenouille et réconciliation avec la grande grenouille

Sans la petite grenouille, l'ambiance est morose dans la chambre du garçon. Mais soudain, un bruit dehors attire leur attention : la petite grenouille bondit à travers la fenêtre et atterrit sur la tête de la grande grenouille, à la grande joie de tous. Les deux grenouilles finissent par se réconcilier, et le groupe retrouve sa bonne humeur.

5.2.4. Détails des tâches narratives

Le détail de la procédure des tâches narratives est exposé ci-dessous.

— **Première tâche : Rappel autonome d'une histoire entendue à partir de l'histoire *A Boy, a Dog, a Frog and a Friend* :**

Afin d'uniformiser les passations, nous avons écrit puis enregistré le script de cette histoire (cf. Annexe B). Nous avons pris soin de choisir une voix masculine afin d'éviter toute confusion entre le narrateur et l'expérimentatrice, et conserver la cohérence du scénario de locuteur non informé. Les images de l'histoire ont été numérisées et alignées avec le son au moyen d'un logiciel de montage vidéo, créant ainsi une animation d'environ 3 minutes 30 secondes. Trois versions du même fichier vidéo ont été créées et renommées *Histoire 1*, *Histoire 2* et *Histoire 3*. Suivant une adaptation de la procédure employée par Serratrice (2007), l'enfant était invité à choisir une des trois histoires sur l'ordinateur, présentées comme étant différentes, puis à visionner l'enregistrement. Nous expliquions à l'enfant qu'il devait bien écouter et regarder l'histoire pour pouvoir ensuite nous la raconter pour nous permettre de deviner quelle histoire il avait choisie. Pendant que l'enfant écoutait l'histoire, l'expérimentatrice portait un casque anti-bruit et se tenait derrière l'écran de l'ordinateur, de manière à ne pas le voir. Ces dispositions lui permettaient ainsi de conserver son rôle de locutrice non informée.

Voici la consigne donnée à l'enfant : *"Tu vas écouter et regarder une histoire sur l'ordinateur et après tu devras me la raconter. Mais moi je ne saurai pas quelle histoire tu vas écouter parce que tu vas choisir entre 3 histoires. Pendant que tu écoutes l'histoire, je vais mettre ce casque sur les oreilles donc je ne vais rien entendre du tout. Après tu vas me la raconter pour que je trouve quelle histoire tu as entendu. Attention, les trois histoires se ressemblent beaucoup mais il y a des*

petits détails qui changent donc tu devras bien me raconter tout ce qu'il se passe, pour que je trouve la bonne histoire. Ça va ? Tu as des questions ?"

Une fois l'enregistrement terminé, l'enfant devait retrouver le livre correspondant à l'histoire visionnée dans un sac en contenant trois différents afin de bénéficier du support des images pendant sa narration. Un cache séparait l'enfant et l'expérimentatrice pour lui permettre de poser le livre sur la table sans le dévoiler, mais l'enfant pouvait voir le visage de l'expérimentatrice et réciproquement. Durant la narration de l'enfant, l'expérimentatrice n'intervenait que pour donner du feedback à l'enfant, l'encourager à poursuivre ou à revenir à la tâche en cours ou encore lui demander de répéter s'il ne comprenait pas ce qui avait été dit. Ces interventions minimales et neutres avaient pour objectif de maintenir l'interaction sans influencer l'enfant dans ses choix narratifs, que ce soit dans les éléments à transmettre ou dans les aspects de textualisation. À l'issue de la narration de l'enfant, l'expérimentatrice indiquait avoir identifié l'histoire et sortait d'un sac un exemplaire du livre *A Boy, a Dog, a Frog and a Friend*, invitant l'enfant à confirmer qu'il s'agissait bien de celui-ci.

— **Deuxième tâche : Productions de narrations à partir du livre *One Frog Too Many* et phase d'étayage**

1) Première production autonome de l'enfant

Pour créer la situation de connaissance non partagée, nous avons utilisé la procédure employée par Serratrice (2007) qui consiste à présenter à l'enfant trois enveloppes, lui dire qu'elles contiennent des histoires différentes, lui demander d'en choisir une puis de raconter l'histoire de manière à ce que l'expérimentatrice devine de quelle histoire il s'agit. En réalité, les trois enveloppes contiennent la même histoire. L'enfant était invité à d'abord regarder l'histoire dans son intégralité avant de la raconter. Comme lors de la tâche de rappel d'histoire, un cache a été utilisé afin que l'expérimentatrice ne puisse pas voir l'histoire et l'expérimentatrice limitait ses interventions aux feedbacks et encouragements.

La consigne donnée à l'enfant pour cette activité était la suivante : *"Maintenant tu vas choisir une des 3 enveloppes avec une histoire à l'intérieur. Comme tout à l'heure, les 3 histoires sont différentes mais se ressemblent beaucoup. Tu vas bien regarder toute l'histoire, tout ce qu'il se passe, ce que*

font les personnages. Et après, quand tu seras prêt(e), tu vas me la raconter. Tu vas me dire ce qu'il se passe dans cette histoire pour que je trouve laquelle tu as choisie. Si je ne suis pas sûre, je te poserai quelques questions sur l'histoire pour bien comprendre. Ça va ? Tu as des questions ?"

2) Phase d'étayage portant sur l'histoire conduite par l'expérimentatrice

À l'issue de la première narration autonome de l'enfant, l'expérimentatrice expliquait à l'enfant qu'elle n'avait pas encore deviné de quelle histoire il s'agissait et qu'elle avait besoin de lui poser quelques questions pour préciser sa compréhension. Lors de cette étape, l'expérimentatrice proposait un étayage de l'histoire sous forme de questions à l'enfant portant sur des informations non mentionnées, incomplètes ou imprécises lors de sa narration autonome. Nous savons que les questions représentent une conduite étayante appropriée pour encourager l'enfant à élaborer davantage sa production (de Weck & Salazar Orvig, 2019). Lorsque l'adulte pose des questions à l'enfant à propos d'une histoire racontée, *"il sollicite une information, fait avancer l'histoire et montre à l'enfant comment doit se dérouler une narration"* (de Weck & Salazar Orvig, 2019, p.3). Notre but est donc ici d'amener l'enfant à mentionner de nouveaux éléments, à en préciser certains et à mettre en relation les différents événements. Pour cela, les questions posées peuvent être factuelles (ex : "qu'est-ce qu'il se passe après?") ou à but explicatif (ex : pourquoi il a fait ça?). La fonction de l'étayage proposé est donc principalement l'enrichissement des aspects de planification de la narration. Afin de recontextualiser les questions, l'expérimentatrice reprenait les éléments de l'histoire déjà énoncés par l'enfant en intégrant les questions aux moments opportuns. Par exemple, elle pouvait dire *"après tu m'as dit que la grande grenouille mordait la patte de la petite grenouille, mais pourquoi elle fait ça?"* afin d'amener l'enfant à expliciter l'information relative à la première force transformatrice de l'histoire, à savoir la jalousie de la grande grenouille envers la petite. Cette phase d'étayage vise donc à guider l'enfant afin qu'il puisse compléter sa narration en lui faisant prendre conscience que certains éléments manquaient pour une bonne compréhension de l'histoire.

Dans le but de minimiser les biais potentiels liés à des variations de style interactionnel dans l'étayage proposé, un guide d'étayage a été élaboré. Il

comprenait les questions à poser à l'enfant en fonction des informations non mentionnées dans sa narration autonome et offrait ainsi à l'expérimentatrice un support durant cette séquence d'étayage. Pour l'aider à sélectionner les questions appropriées, celles-ci étaient listées à côté de l'information correspondante et l'expérimentatrice pouvait cocher au fur et à mesure de la narration de l'enfant les informations déjà mentionnées. La grille de structure narrative conçue pour cette histoire (cf. section 5.2.3 et Annexe A) a donc servi de support pour l'élaboration de ce guide d'étayage. Le Tableau 4 présente un extrait du guide d'étayage et l'ensemble du guide peut être consulté en annexes (cf. Annexe C).

TABEAU 4. – Extrait du guide d'étayage - Questions correspondant à la séquence 2 de l'histoire *One frog too many*

Phase	Informations non mentionnées dans la 1 ^{ère} narration	Questions
Situation initiale	Amis partent jouer dans la forêt	Ils sont où tous les amis?
Force transformatrice	Grande grenouille toujours jalouse	Pourquoi elle a donné un coup de pied à la petite grenouille? (si seulement DA) Est-ce qu'elle a changé d'avis la grande grenouille? (si ni FT, ni DA)
Dynamique de l'action	Grande grenouille donne un coup de pied à la petite grenouille	Comment tu sais qu'elle ne l'aimait pas (si seulement FT) Elle a fait quelque chose à la petite grenouille? Qu'est-ce qu'elle a fait?
Force équilibrante	Amis fâchés	Comment ont réagi le garçon et ses amis?
Situation finale	Grande grenouille punie	Le garçon a dit quelque chose à la grande grenouille? Qu'est-ce qu'il lui a dit?

Il est important de préciser que ce guide n'a pas été conçu comme étant un interrogatoire à suivre à la lettre mais comme un outil interactionniste. Le propre de la conduite étayante étant de s'ajuster à l'interlocuteur, ce guide servait de point de départ pour aborder les différents éléments de l'histoire mais l'expérimentatrice avait la possibilité de s'adapter en fonction des

réactions de l'enfant et de ses capacités de compréhension. Par exemple, la forme des questions posées a souvent fait l'objet d'un ajustement. Alors que les questions préparées dans le guide étaient pour la grande majorité ouvertes ou partielles, il arrivait que certains enfants ne comprennent pas ce type de questions. Afin d'éviter de mettre l'enfant en situation d'échec à de nombreuses reprises, l'expérimentatrice pouvait adapter la forme des questions en suggérant des éléments à l'aide de questions alternatives ou fermées. De la même manière, lorsque l'enfant fournissait une réponse vague ou imprécise suite à une question ouverte, l'adulte pouvait suggérer certains éléments à travers une question fermée pour reformuler et préciser les propos de l'enfant. Les Exemples 1 et 2 illustrent deux cas de figure fréquemment rencontrés.

Exemple 1: Pablo - 6;2 ans - BI - TDL - Étayage - SF3^{8, 9}

1*OBS : le garçon il se sentait comment?

2*CHI : 0 [=! acquiesce] .

3*OBS : il était triste?

4*OBS : il était content?

5*CHI : oui triste [=! montre sur l'image] .

Dans l'Exemple 1, l'enfant ne comprend pas la question ouverte qui lui est posée comme l'indique sa réponse non conforme (acquiescement). L'expérimentatrice a donc choisi de proposer une question alternative pour l'amener à évoquer cet élément central de l'histoire.

Exemple 2: Magaly - 8;8 ans - BI - DT - Étayage - SF2

1*OBS : et puis là tu m'as dit que <la grande> [/] enfin le papa grenouille était resté tout seul .

2*OBS : mais j' ai pas compris pourquoi?

3*CHI : &euh <pa [/] parce que il [/] il avait pou> [/] <parce que il avait poussé> [/] parce que la dernière fois <quand il> [/] <quand il> [/] quand il avait dit qu' il fallait plus faire ça +/ .

8. Légende des exemples : prénom fictif de l'enfant ; âge ; statut linguistique (MONO ou BI) ; statut clinique (DT, TDL ou F) ; tâche narrative (Rappel, Production 1, Production 2, Étayage) ; phase narrative et numéro de la séquence correspondante : situation initiale (SI1 à SI4), force transformatrice (FT1 à FT4), dynamique de l'action (DA1 à DA4), force équilibrante (FE1 à FE4) ou situation finale (SF1 à SF4).

9. N'étant pas l'objet de notre analyse, les éventuelles erreurs phonologiques n'ont pas été transcrites dans les exemples, afin de ne pas alourdir la lecture.

4*OBS : oui .

5*CHI : +, &eh &ben après il [/] il [/] <il lui> [/] il lui a redit .

6*CHI : puis il a recontinué .

7*CHI : et puis du coup <il va> [/] <il va> [/] <il va> [/ /] le garçon il dit .

8*CHI : va dans un endroit où personne te retrouvera .

9*OBS : &ah il l' a puni?

10*CHI : oui .

Dans l'Exemple 2, l'enfant répond à la question ouverte en essayant d'expliquer pourquoi la grande grenouille n'était pas sur le radeau avec ses amis. L'enfant se rapprochait de l'idée de punition infligée par le garçon (correspondant à l'information ciblée) mais sa formulation restait imprécise. L'expérimentatrice a donc fini par le lui suggérer sous forme de question fermée.

L'expérimentatrice pouvait également mettre en exergue des incohérences dans son récit, comme c'est le cas dans cet exemple : *"Mais alors je ne comprends pas comment elle a fait pour jeter la petite grenouille dans l'eau alors qu'elle était punie et qu'elle n'est pas montée sur le bateau avec eux. Comment ça se fait?"*. Ainsi, l'objectif d'amener l'enfant à mentionner certains éléments de l'histoire restait le moteur de cette interaction. Toutefois, à aucun moment, l'expérimentatrice ne donnait la réponse à l'enfant ou ne corrigeait directement une information non conforme à l'histoire donnée par l'enfant puisqu'il conservait son rôle de locuteur non informé. De plus, le but de cette phase était de pouvoir analyser l'effet de l'étayage, et non d'un modèle donné à l'enfant, en comparant les narrations pré- et post-étayage.

À l'issue de cette phase d'étayage, l'expérimentatrice déclarait à l'enfant avoir reconnu l'histoire et sortait d'un sac un exemplaire du livre *One Frog Too Many*, invitant l'enfant à confirmer qu'il s'agissait bien de celui-ci.

3) Deuxième production autonome de l'enfant

Après la phase d'étayage, l'enfant est invité à raconter une dernière fois la même histoire de manière autonome. La différence entre les deux narrations autonomes sera analysée afin d'évaluer la capacité de l'enfant à s'approprier l'aide fournie par l'adulte.

Le choix de proposer une histoire différente lors de cette troisième étape a été envisagé. L'avantage principal de cette option était de pouvoir renouveler la procédure avec les enveloppes afin de créer à nouveau une situation de connaissance non partagée avec l'expérimentatrice. De plus, cela permettait d'éviter une lassitude liée au fait de raconter une nouvelle fois la même histoire. Néanmoins, il nous semblait plus difficile d'émettre l'hypothèse d'un effet de l'étayage sur la narration d'une histoire non directement étayée, sans avoir auparavant vérifié l'hypothèse d'un effet de l'étayage sur l'histoire étayée. Lors de la phase de pilotage, nous avons tout de même testé ce protocole en proposant aux enfants de raconter une 3^e histoire de la série Frog Stories à cette étape. Le fait de s'approprier une nouvelle histoire à ce stade du protocole s'est avéré très coûteux pour les enfants, qui ont eu beaucoup de peine à produire une narration. Il nous a donc paru plus adapté et cohérent de conserver l'histoire ayant fait l'objet d'un étayage pour cette dernière narration autonome.

Pour éviter de placer l'enfant en situation de connaissance partagée, ce qui aurait biaisé nos analyses, nous lui avons expliqué qu'il allait maintenant raconter l'histoire pour ses parents, qui se verront offrir l'enregistrement. Les parents ne connaissant pas l'histoire, ils étaient bel et bien des locuteurs non informés. Ce dispositif n'est pas tout à fait équivalent à une situation d'interaction avec un destinataire en face à face, dans la mesure où ce dernier est absent et doit être représenté mentalement par l'enfant, ce qui implique un niveau d'abstraction plus important. Il permet néanmoins de donner du sens à la tâche pour l'enfant, tout en contrôlant l'absence de connaissances partagées, dans un contexte où la présence d'un autre expérimentateur n'était pas possible. La consigne donnée à l'enfant était la suivante : *"Maintenant tu vas raconter l'histoire une dernière fois pour faire écouter à ton papa/ta maman. On lui donnera l'enregistrement après. Comme ton papa/ta maman ne connaît pas l'histoire et ne verra pas les images, il faudra bien raconter tout ce qu'il se passe, pour qu'il/elle comprenne bien l'histoire. Tu as vu, tout à l'heure, je t'ai posé des questions parce que je n'étais pas sûre d'avoir tout compris. Tu es prêt(e) ?"*

Comme lors des narrations autonomes précédentes, l'expérimentatrice n'est pas intervenue durant la production langagière de l'enfant, sauf pour le motiver à poursuivre la tâche le cas échéant.

La durée de passation de l'ensemble des tâches narratives (incluant la phase d'étayage) était d'environ 30 minutes. Ces tâches ont été entièrement enregistrées et filmées afin de permettre la transcription des interactions dans leur intégralité.

6. Méthodologie d'analyse

Après avoir présenté notre méthode de transcription et détaillé l'unité opérationnelle sélectionnée (section 6.1), nous exposerons les différents domaines d'analyse et le codage des données (section 6.2), ainsi que les options statistiques choisies (section 6.3).

6.1. Méthode de transcription et unité opérationnelle

Nous avons procédé à la transcription de toutes les tâches narratives, c'est-à-dire les trois narrations autonomes de l'enfant et la phase d'étayage portant sur l'histoire. Les interactions ont été transcrites dans leur intégralité, y compris les interventions de l'expérimentateur et les éventuels énoncés de l'enfant ne portant pas sur l'histoire ou sur la tâche. Ces transcriptions ont été effectuées sur le logiciel CLAN (Computerized Language Analysis, MacWhinney, 2000) qui permet l'alignement de la transcription avec l'enregistrement vidéo correspondant. Le programme CLAN offre l'avantage de réaliser de manière automatique de nombreuses analyses linguistiques, via une grande diversité de commandes, ce qui présentait un intérêt particulier pour notre étude. Plusieurs analyses linguistiques présentées dans la section 6.2.1 ont donc été possibles grâce à cette fonctionnalité. Pour effectuer ces analyses automatiques, il était nécessaire d'utiliser les conventions de transcription au format CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), décrites dans le manuel de CLAN (MacWhinney, 2000). Un récapitulatif des conventions de transcription est disponible dans l'Annexe D. Ces conventions reposant sur un découpage du discours en énoncés, nous avons donc adopté l'énoncé comme unité opérationnelle de nos transcriptions et analyses. Par souci d'harmonisation, mais également pour assurer une fiabilité des mesures linguistiques, il était important de caractériser précisément le concept d'énoncé. Étant donné qu'il n'existe pas de définition universelle permettant la segmentation d'un discours oral en énoncés, *a fortiori* le discours des enfants moins susceptible de

respecter les éléments de la grammaire normative, nous nous sommes appuyée sur les critères établis par Parisse et Le Normand (2007) pour le découpage en énoncés de la parole recueillie de l'enfant. En outre, nous y avons intégré des conventions issues des critères définis dans le cadre du projet ANR ¹ (critères de décembre 2010) auquel a participé une partie de l'équipe ayant collaboré à cette thèse. Ces recommandations invitent à prendre en considération, autant que possible, les éléments suivants pour la délimitation d'un énoncé :

- L'énoncé doit respecter la cohésion syntaxique interne et correspondre à la plus courte construction syntaxique indépendante vis-à-vis des autres énoncés.
- L'énoncé est produit avec une seule courbe intonative.
- L'énoncé est limité par un tour de parole ou un silence.

Nous avons considéré comme prédominant le critère de cohésion syntaxique afin que l'énoncé puisse refléter au maximum les capacités linguistiques de l'enfant. Ainsi, deux propositions coordonnées ou juxtaposées correspondent à deux énoncés tandis qu'une proposition principale et sa (ou ses) proposition(s) subordonnée(s) ne forment qu'un seul énoncé. Un énoncé peut également être mixte, c'est-à-dire contenant des productions verbales et non verbales, ou uniquement non verbales. Tous les gestes, mimes ou mimiques faisant référence au contenu de l'histoire produits pendant la narration ont été transcrits. Les onomatopées ont également été transcrites. Lors des dialogues fictifs au discours direct, la production comportant le verbe introducteur et celle contenant la parole rapportée sont séparées en deux énoncés (ex. : "et après le garçon il a dit" (énoncé 1) / "pourquoi t'as fait ça?" (énoncé 2)). Les répétitions et reformulations d'une partie ou de l'intégralité de l'énoncé font partie de l'énoncé et sont transcrites selon les conventions de transcription adoptées. Les transcriptions des narrations ont toutes bénéficié d'une relecture par une personne formée aux conventions de transcription utilisées².

6.2. Axes d'analyse et codage des données

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons opté pour une méthode d'analyse des narrations approfondie et novatrice. Nous avons élaboré différents axes

1. Projet « Acquisition des expressions référentielles en dialogue : approche multidimensionnelle » (DIAREF) financé par l'ANR (ANR-09-ENFT-055), prof. Anne Salazar Orvig (Sorbonne Nouvelle), s'inscrivant dans la continuité des travaux menés sur les interactions mère-enfant en contexte logopédique.

2. La relecture des transcriptions a été effectuée par Mme Letizia Volpin, docteure en logopédie, que nous remercions vivement pour ce travail.

d'analyse des aspects discursifs et linguistiques issus des narrations des enfants, en nous fondant sur divers éléments issus de la littérature scientifique. Comme présenté dans la section 1.2.1, et selon la perspective discursive du développement langagier, le discours narratif se caractérise par les aspects de planification et de textualisation. Nous avons donc sélectionné des mesures discursives relevant de ces deux dimensions afin d'analyser de façon étendue les narrations produites par les enfants. En ce qui concerne les aspects linguistiques, leur examen vise notamment à disposer d'un point de comparaison afin de vérifier si notre corpus fait ressortir les profils langagiers similaires souvent constatés entre les enfants avec TDL et ceux qui manquent d'exposition à la langue (cf. section 2.5). En outre, les différents domaines d'analyse, qu'ils soient linguistiques ou discursifs, ont été retenus sur la base de données issues de la littérature indiquant qu'ils peuvent constituer des zones de fragilités chez les enfants avec TDL. Ainsi, l'analyse des narrations à travers ce large éventail de mesures permettra d'étudier l'effet des différents facteurs étudiés - à savoir les caractéristiques individuelles des enfants (statut clinique, statut linguistique, âge) et les conditions de production (type de tâche, étayage) - sur les habiletés narratives, tout en considérant la complexité et le caractère multidimensionnel de ces dernières.

De manière générale, soulignons que l'élaboration des classifications présentées dans les sections suivantes résulte d'un va-et-vient entre des éléments théoriques et les données que nous avons recueillies. Nous avons codé les narrations effectuées durant la tâche de rappel et la tâche de production pré-étayage de chaque enfant (soit 136 narrations pour un total de 8670 énoncés) pour l'ensemble des domaines d'analyse présentés ci-dessous. La narration produite post-étayage (soit 68 narrations pour un total de 4074 énoncés) a seulement été codée pour le domaine d'analyse "Complétude des IC", étant donné que l'étayage a spécifiquement porté sur cet aspect discursif.

Nous commencerons par présenter les mesures linguistiques retenues (section 6.2.1), avant d'exposer les mesures discursives (section 6.2.2).

6.2.1. Mesures linguistiques

Différentes mesures linguistiques ont été choisies pour évaluer la complexité syntaxique, la productivité, à savoir la quantité de langage produit, et la précision morphologique des narrations produites.

Mesures de complexité syntaxique

Nous avons sélectionné deux mesures de complexité syntaxique : la longueur moyenne des énoncés et la densité des énoncés.

— Longueur moyenne des énoncés

La mesure de longueur moyenne des énoncés (LME) a permis de mettre en évidence des différences chez des enfants francophones âgés de 6 à 9 ans en fonction de leur niveau scolaire dans des tâches de narration (Mimeau et al., 2015). En outre, cette mesure a été identifiée comme spécifique au TDL à l'âge de 5 ans (Thordardottir et al., 2011), c'est-à-dire qu'un faible score a une forte probabilité d'être associé à un TDL. Il nous a donc paru intéressant de l'intégrer à nos mesures linguistiques. La LME en mots correspond au ratio du nombre total de mots sur le nombre total d'énoncés. Elle a été mesurée automatiquement pour chaque narration d'enfants par le logiciel CLAN au moyen de la commande KIDEVAL qui calcule et compile les résultats de plusieurs analyses linguistiques. Dans nos analyses, un "mot" est défini comme toute unité lexicale séparée par un espace dans la transcription, à l'exception des marqueurs d'hésitation ou de remplissage comme "euh" ou "ben". Les onomatopées produites par l'enfant sont donc comptabilisées comme des mots au même titre que les autres unités lexicales. Pour permettre une mesure comparable entre tous les enfants, nous avons exclu les énoncés dont le contenu n'était pas en lien avec l'histoire ou la tâche. Les énoncés inachevés ainsi que ceux contenant des segments inintelligibles ont également été exclus afin de ne pas fausser le calcul de la LME. De même, les énoncés constitués d'un seul mot — tels que "oui", "non" ou "okay" — n'ont pas été pris en compte. Enfin, nous avons exclu les répétitions (ex. : *"le le le chien"*) et des reformulations (*"la tortue non la grenouille"*) de mots au sein d'un même énoncé du calcul de la LME pour ne pas allonger artificiellement l'énoncé.

— Densité des énoncés

La mesure de densité des énoncés correspond au nombre total de propositions (indépendantes, principales et subordonnées) sur le nombre de propositions indépendantes et principales. L'étude de Mimeau et al. (2015) ayant montré la validité de cette mesure pour évaluer le niveau de complexité syntaxique chez des enfants francophones d'âge scolaire à partir d'une tâche de narration,

nous avons choisi de l'inclure dans nos mesures linguistiques. Pour mesurer la densité des énoncés, nous avons codé chaque énoncé de l'enfant (hormis les énoncés dont le contenu n'était pas en lien avec l'histoire ou la tâche pour les raisons évoquées dans la section précédente) en fonction du nombre de propositions grammaticales qu'il contenait. Les propositions indépendantes correspondent à celles qui ne dépendent d'aucune autre proposition et dont aucune proposition ne dépend (ex. : *"la grande grenouille a poussé la petite grenouille dans l'eau"*). Elles peuvent être coordonnées ou juxtaposées. Nous avons également jugé comme proposition indépendante, les propositions sans verbe conjugué (ex. : *"et le chien aussi"*), les formes avec auxiliaire de mode (ex. : *il veut sauver son chien*) et d'aspect (ex. : *"le garçon commence à pleurer"*), ainsi que les formes présentatives clivées considérées comme des "pseudo-relatives" (ex. : *"c'est un garçon qui a un paquet"*). Les propositions principales sont celles dont dépendent une ou plusieurs propositions subordonnées. Ces dernières regroupent les propositions relatives, conjonctives, circonstancielles, infinitives et participiales. Ainsi, l'énoncé *"Le garçon croit que la tortue est morte"* contient deux propositions : *"Le garçon croit"* (proposition principale) et *"que la tortue est morte"* (proposition subordonnée).

Le calcul de la densité a été effectué au moyen du logiciel R (version 4.2.1, R Core Team, 2020) via l'interface RStudio (version 2022.07.1 +554, RStudio Team, 2019). Les énoncés inachevés ou contenant des segments inintelligibles ont été inclus uniquement si le nombre et/ou le type de propositions était identifiable sans ambiguïté.

Productivité

En ce qui concerne la productivité, nous avons choisi d'évaluer la participation verbale et la diversité lexicale.

— Participation verbale

La mesure de participation verbale correspond au pourcentage de mots de chaque interlocuteur sur le total des mots produits par les interlocuteurs au cours d'une activité langagière, en l'occurrence ici une tâche de narration. Elle est particulièrement intéressante à calculer afin de déterminer le degré de mono-gestion vs. polygestion lors de l'interaction (de Weck & Rosat, 2003). Bien que des narrations autonomes soient attendues de la part de l'enfant, l'expérimentateur

avait la possibilité d'intervenir, principalement dans le but de donner du feedback, encourager et relancer l'enfant si nécessaire. Ainsi, celui-ci participait très peu lorsque l'enfant produisait une narration de manière autonome mais était amené à davantage intervenir si l'enfant avait de la difficulté à rester concentré sur l'activité ou à poursuivre sa narration. Pour ce calcul, tous les mots de l'enfant et de l'expérimentateur ont été pris en compte afin d'estimer le degré de monogestion vs. polygestion de l'interaction dans son ensemble, à l'exception des répétitions et des reformulations de mots au sein d'un même énoncé.

Le calcul de la participation verbale de chaque interlocuteur a été effectué au moyen du logiciel R (version 4.2.1, R Core Team, 2020) via l'interface RStudio (version 2022.07.1 +554, RStudio Team, 2019), à partir de données issues de la commande `FREQ` du logiciel CLAN.

— Diversité lexicale

Lors de l'analyse linguistique des productions orales de l'enfant, et notamment des narrations, le calcul de la diversité lexicale est fréquemment employé dans le but d'explorer l'étendue du vocabulaire (Charest et al., 2020). Différentes approches existent pour estimer cette diversité et l'une des plus courantes correspond au TTR (Type/Token Ratio) (Templin, 1957), qui se calcule en divisant le nombre de mots différents sur le nombre total de mots. Néanmoins, cette mesure est largement dépendante de la longueur du corpus, avec une diversité lexicale plus faible si la production comporte un grand nombre d'énoncés et inversement, ce qui constitue une limite importante (MacWhinney, 2000). Afin d'homogénéiser cette mesure de diversité lexicale quel que soit le nombre d'énoncés, une formule corrigée du TTR, appelée VOCD, a été élaborée (Malvern et al., 2004). Cette mesure correspond à un modèle mathématique qui analyse la probabilité qu'un nouveau mot de vocabulaire soit introduit dans une production tout en contrôlant le paramètre de la longueur du corpus (MacWhinney, 2000). Plus la valeur du VOCD est élevée, plus la diversité lexicale est importante. Apparaissant comme la mesure de diversité lexicale la plus sensible à l'âge de l'enfant et à son statut clinique, le VOCD représente désormais un standard dans ce domaine (Bernstein Ratner et al., 2024 ; Xanthos, 2018). Nous avons donc choisi d'utiliser la mesure VOCD, calculée automatiquement pour chaque narration d'enfant par le logiciel CLAN via commande `KIDEVAL` précédemment citée. Comme pour certaines mesures précédentes, les énoncés dont le contenu n'était pas en lien avec l'histoire ou la tâche n'ont pas été comptabilisés.

Précision morphologique

Nous savons que les erreurs portant sur la morphologie verbale sont courantes chez les enfants avec TDL (Bedore & Leonard, 1998 ; Oetting & Hadley, 2017). Il semblerait que ces difficultés soient plus apparentes dans des tâches expérimentales formelles que dans des échantillons de langage chez les enfants francophones (Thordardottir & Namazi, 2007). Les mesures de précision morphologique ne seraient donc pas les plus appropriées à notre protocole. Toutefois, notre revue de littérature met en exergue l'intérêt certain de ces mesures auprès d'une population bilingue. Parmi les différentes formes de morphologie verbale, les erreurs portant sur les auxiliaires sont particulièrement pertinentes : elles sont fréquemment observées chez les enfants francophones présentant un TDL (Jakubowicz, 2003) et également chez les enfants en cours d'apprentissage du français en L2 (Paradis et Crago, 2000, cf. section 2.5). Il nous a donc paru pertinent de sélectionner cet aspect de morphologie verbale en particulier afin d'examiner si des profils similaires entre ces deux groupes d'enfants se retrouvent dans notre étude.

Choix du verbe "être" ou "avoir"

Nous avons distingué chaque énoncé comportant une erreur dans le choix du verbe "être" ou "avoir", que ce soit au sein de formes verbales composées (ex d'erreurs : *"il a resté"* ou *"le garçon il était pleuré"*) ou simples (ex d'erreurs : *"il était peur"*). Puis, nous avons calculé la proportion d'erreurs commises lors du choix des verbes "être" et "avoir" sur le total d'occurrences de ces verbes. Il nous a paru intéressant d'intégrer également les occurrences des verbes "être" et "avoir" en dehors de leur fonction d'auxiliaire après avoir observé dans nos données que le choix du verbe dans ce contexte pouvait également poser problème.

6.2.2. Mesures discursives

Différentes mesures discursives ont été retenues dans nos analyses dans le but de rendre compte de manière approfondie de ces aspects. Comme précisé précédemment, il nous a paru important de cibler à la fois les domaines de la planification et de la textualisation, qui caractérisent le discours narratif (de Weck & Marro, 2010). Les mesures de planification apporteront des informations importantes sur la façon dont l'enfant organise son discours et sur la qualité des informations transmises (de Weck & Marro, 2010). Les aspects de textualisation, quant à eux, permettront d'étudier la

manière dont l'enfant met son discours en mots pour assurer les mécanismes essentiels de cohésion et connexion (de Weck & Marro, 2010 ; de Weck & Rosat, 2003 ; Salazar Orvig & de Weck, 2021, *inter alia*). Nous avons choisi d'analyser les trois dimensions principales qui constituent la textualisation, à savoir la connexion, la cohésion anaphorique et la cohésion verbale.

Avant d'aborder ces domaines d'analyse, nous présenterons une mesure relative au type d'énoncés produits, qui servira de base pour les analyses suivantes. Cette section se conclura par les analyses relatives à la phase d'étayage, ciblant certains aspects discursifs en particulier.

Soulignons que la méthodologie décrite ici concerne principalement les analyses d'ordre quantitatif, mais la plupart de ces mesures seront accompagnées d'approfondissements qualitatifs, afin de mettre en lumière certaines caractéristiques discursives des narrations.

Type d'énoncés

Préalablement aux analyses présentées ci-après, nous avons codé chaque énoncé produit par l'enfant dans des catégories distinctes selon le contenu auquel il se rapporte.

a) L'énoncé réfère à l'**histoire**.

Cette catégorie correspond aux énoncés qui renvoient au contenu de l'histoire. Pour appartenir à cette catégorie, il est important que ces énoncés puissent être rattachés à un passage de l'histoire, afin de pouvoir être exploités dans la suite de nos analyses portant sur la planification.

b) L'énoncé appartient à la catégorie **indécidable**.

Cette catégorie est réservée aux cas dans lesquels nous ne comprenons pas ce que l'enfant a voulu dire et aucun lien ne peut être établi avec un passage de l'histoire.

Cette catégorie inclut :

- certains énoncés non terminés ;
- les énoncés inintelligibles ou certains énoncés comportant un segment inintelligible ;
- les énoncés inclassables, c'est-à-dire ceux qui ne comportent pas suffisamment d'éléments pour permettre une mise en lien avec le contenu narratif. Par

exemple, dans l'extrait ci-dessous (cf. Exemple 3), l'énoncé 2 mentionne deux personnages, mais ne fournit pas assez d'éléments pour l'associer à un moment précis de l'histoire.

Exemple 3: Thomas - 5;9 ans - BI - TDL - Production1

1*CHI : après <i ch> [/ /] la tortue cachée .

2*CHI : **la grenouille i chien** .

3*CHI : l' enfant è fait comme ça [=! ferme les yeux] .

Toutefois, si le co-texte (énoncés précédents ou suivants) ou le contexte sémantique et discursif (par exemple, geste ou mime de l'enfant) permettent d'associer un énoncé à un moment de l'histoire, cet énoncé peut être assigné à la catégorie précédente (énoncé relatif à l'histoire) même s'il est inachevé ou comporte des segments inintelligibles.

- c) L'énoncé correspond à un **commentaire** sur la tâche.

Sont considérés comme commentaires tous les énoncés dont le contenu est en lien avec l'activité en cours sans être directement rattaché à l'histoire elle-même (ex. : "*c'est bientôt fini*", "*je sais pas*", "*j'ai oublié une page*", etc.).

- d) L'énoncé est catégorisé "**autre**" lorsqu'il n'appartient à aucune des catégories précédentes.

Cette catégorie regroupe les énoncés dont le contenu est sans rapport avec l'histoire ou avec la tâche (ex. : l'enfant demande à aller aux toilettes, parle de la décoration de la pièce, etc.).

Planification

À travers la mesure de planification, nous souhaitons répondre à deux questions principales : Quelles sont les informations contenues dans la narration? et Comment ce contenu est-il organisé? Le contenu narratif, en tant que préalable indispensable à toute planification discursive, a été intégré à cette mesure, tout en étant distingué des aspects liés à l'organisation discursive. Afin de bien appréhender les différentes mesures de planification des narrations et comprendre la manière dont elles sont liées, la Figure 7 représente leur articulation.

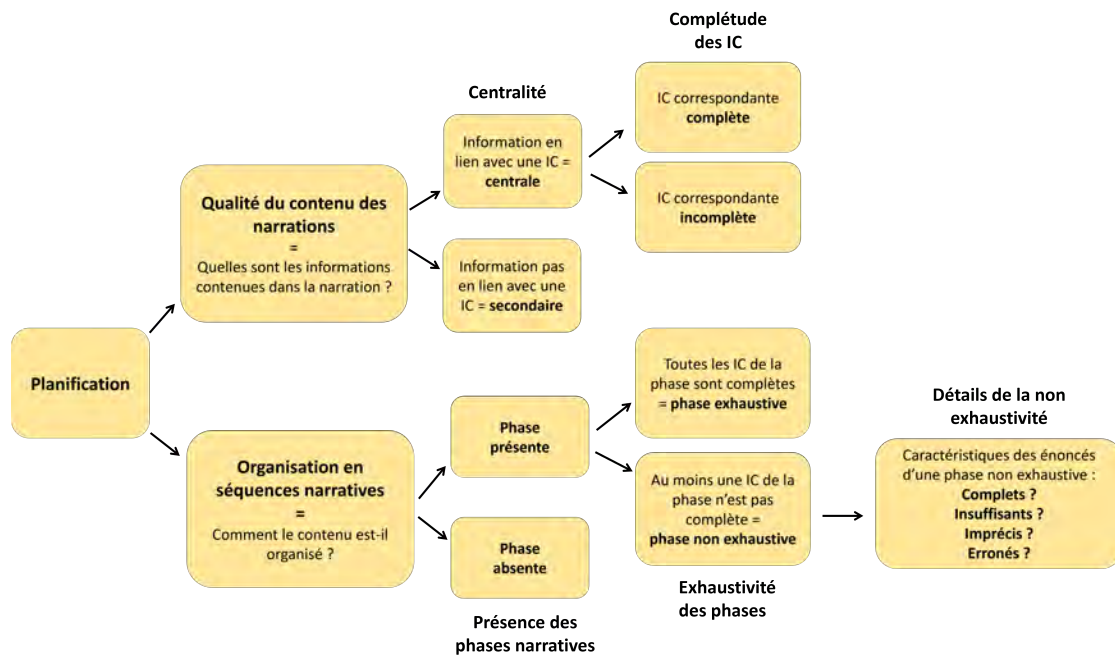


FIGURE 7. – Articulation des différentes mesures de planification des narrations.

Nous avons structuré l'analyse de la planification des narrations autour de deux volets complémentaires, pour répondre à nos deux questions principales. Le premier volet correspond à la qualité du contenu des narrations. Cette analyse s'effectuera en deux étapes : dans un premier temps, nous évaluerons la centralité des informations, puis, pour celles jugées centrales, nous examinerons leur complétude. Le second volet porte sur l'organisation du contenu des narrations. Nous examinerons dans quelle mesure ce contenu est organisé ou non en séquences narratives. Pour ce faire, nous analyserons d'abord la présence ou l'absence des différents phases constitutives de la séquence narrative, puis le degré de complétude des phases présentes, à travers la mesure d'exhaustivité des phases. Enfin, nous étudierons les caractéristiques des énoncés appartenant aux phases incomplètes, afin de mieux comprendre les raisons de leur non exhaustivité.

Qualité du contenu des narrations

Ce domaine d'analyse permet d'examiner les différentes informations contenues dans les narrations des enfants dans le but de déterminer si elles sont pertinentes et suffisantes pour permettre une bonne compréhension de l'histoire. Nous y présenterons les aspects de centralité des informations et de complétude des informations centrales. Pour élaborer ces axes d'analyse, nous nous sommes appuyée sur différentes

méthodologies décrites dans la littérature (Hipfner-Boucher et al., 2014 ; Norbury & Bishop, 2003 ; J. Reilly et al., 2004, *inter alia*), en nous inspirant plus particulièrement de celle proposée par Mäkinen et al. (2014), correspondant davantage à notre volonté de distinguer les aspects de contenu de ceux liés à l'organisation en séquences narratives. Nous l'avons adaptée à notre protocole.

— Centralité des informations

Afin d'analyser la pertinence des informations exprimées par l'enfant, nous nous intéressons à leur *centralité*, c'est-à-dire au fait qu'elle se rapportent ou non à un élément de contenu important de l'histoire. Pour cela, nous avons préalablement mené une réflexion sur ces éléments essentiels, formalisée à travers la notion d'information centrale. Une information centrale (IC dans la suite de notre travail) correspond à une information se rapportant au noyau de l'histoire et qui est importante à mentionner lors d'une narration pour que l'interlocuteur se représente bien l'histoire. Cette notion d'IC se rapproche de celle d'*Information Unit* proposée dans l'étude de Mäkinen et al. (2014). Selon ces auteurs, "*together, information units create the overall plotline and are constituents of a coherent story*" (p.418). Nous avons recensé les IC propres à chacune des deux histoires. Pour l'histoire *A boy, a dog, a frog and a friend* utilisée en rappel d'histoire, nous avons établi cette liste en nous fondant sur les éléments du script de l'histoire. Nous avons considéré que toutes les informations contenues dans le script, et donc entendues par l'enfant, étaient centrales. Pour l'histoire *One frog too many*, nous avons tout d'abord établi une liste des différentes informations qui nous paraissaient essentielles pour une bonne compréhension de l'histoire. Puis, nous avons conduit une étude consultative auprès de 12 personnes adultes à qui nous avons demandé d'effectuer la même tâche. Nous avons sélectionné 6 logopédistes et 6 non logopédistes, car il nous semblait intéressant d'obtenir le point de vue de personnes qui, selon leur profession, pouvaient être plus ou moins familières avec ces notions. À partir des images de l'histoire, la consigne qui leur a été donnée était la suivante : "*Selon vous, quelles sont les informations centrales à dire quand on raconte cette histoire pour que l'interlocuteur (qui ne voit pas les images) la comprenne bien ?*". L'analyse des informations citées par au moins 50% des personnes consultées nous a permis de finaliser la liste des informations centrales de cette histoire. Chacune des deux histoires comprend

31 IC, réparties au sein des différentes phases narratives³. Les différentes IC sont présentées dans les grilles de l'Annexe A⁴.

Tous les énoncés de l'enfant préalablement identifiés comme se référant à l'histoire (c'est-à-dire hors énoncés codés indécidables, commentaires et autres) ont été répartis selon les deux catégories suivantes en fonction de la centralité de leur contenu :

a) L'information contenue dans l'énoncé est *centrale*.

Une information est centrale si elle se rapporte à une IC répertoriée pour l'histoire. Il n'est pas nécessaire que toutes les informations constituant une IC soient présentes pour que l'énoncé soit codé dans cette catégorie (cf. Exemple 4). Cette question sera étudiée dans la suite de nos analyses dans la catégorie portant sur la complétude des IC.

Exemple 4: Dilan - 5;1 ans - BI - DT - Production1 - SI3

*CHI : <et elle est> [/] et après <lui il allait> [/] lui il est parti .

L'information donnée dans cet énoncé est centrale puisqu'elle se rapporte bien à l'IC "Les amis partent sur un radeau" même si tous les éléments de l'IC ne sont pas présents.

b) L'information contenue dans l'énoncé est *secondaire*.

Une information est secondaire si elle ne se rapporte pas à une IC répertoriée pour l'histoire (comme dans l'Exemple 5).

Exemple 5: Marta - 7;11 ans - BI - DT - Production1 - SI3

1*CHI : puis après le petit garçon <il plante> [/] enfin on voit sa [/] son épée [=! mime planter et montre sur l'image] .

2*CHI : et puis il prend un bâton à la place .

Ces deux énoncés, correspondant à la situation initiale 3, puisque les actions décrites se produisent au moment où les personnages montent sur le radeau. Toutefois, ils ne se rapportent à aucune des IC de cette phase qui sont "Les amis partent sur un radeau" et "La grande grenouille saute sur le radeau". Il sont donc codés comme étant secondaires.

3. Certaines phases ne contiennent qu'une seule IC, tandis que d'autres en comprennent plusieurs.

4. La grille de l'histoire *One Frog Too Many* a notamment servi de support essentiel pour l'élaboration du guide d'étayage présenté à la section section 5.2.4.

— Complétude des informations centrales

À partir de la liste des IC, nous avons identifié les informations qu'il nous paraissait nécessaire de mentionner pour considérer que l'IC était complète (cf. Section A). Pour bien comprendre cette notion de complétude, prenons l'exemple de l'IC "Le garçon punit la grande grenouille en lui interdisant de venir avec eux sur le radeau" (Situation finale 2 de l'histoire *One Frog Too Many*). Nous avons considéré qu'il était nécessaire que l'idée de sanction de la grenouille de la part du garçon apparaisse. Nous avons veillé à ne pas être trop normative quant aux formulations acceptées ou non, mais plutôt à nous interroger sur le contenu transmis. Dans cet exemple, nous avons accepté les formulations du type "*le garçon lui dit : tu restes là/tu ne viens pas sur le bateau*" ou "*le garçon l'a abandonnée/chassée*". En revanche, des formulations telles que "*la grenouille ne va pas sur le bateau*", "*la grenouille est restée toute seule*" ou "*ce n'est plus leur amie*" n'ont pas été jugées suffisantes dans la mesure où les notions de punition et d'action du garçon sur la grenouille n'apparaissaient pas.

Ainsi, pour chaque enfant et chaque IC, nous avons déterminé si cette dernière était complète ou incomplète.

- a) L'IC est **complète** lorsque tous les éléments de contenu jugés nécessaires sont présents.
- b) L'IC est **incomplète** lorsqu'au moins un élément de contenu jugé nécessaire n'est pas mentionné.

Il est important de noter qu'il n'est absolument pas nécessaire que toutes les informations obligatoires pour former une IC complète soient formulées au sein d'un seul et même énoncé.

Soulignons également que les aspects non verbaux du discours ont également été pris en compte pour juger de la complétude des IC. Si un geste ou un mime de l'enfant venait compléter un contenu verbal insuffisant ou imprécis en apportant l'information manquante ou en le clarifiant, l'IC a été considérée comme complète. L'Exemple 6 illustre ce cas de figure.

Exemple 6: Mathieu - 5;7 ans - MONO - DT - OFTM2 - DA2

*CHI : après lui [/ /] elle elle lui fait bing@o [=! mime donner un coup de pied]

Le mime "donner un coup de pied" de Mathieu nous a paru suffisamment explicite pour compléter le contenu verbal de l'énoncé, de sorte que l'IC "La grande grenouille donne un coup de pied à la petite grenouille" a été jugée complète.

Une autre précision nous paraît essentielle pour bien cerner la réflexion ayant guidé l'élaboration de l'axe d'analyse de la complétude des IC. Nous avons essayé au maximum de dissocier l'étude du contenu et celle de la forme des énoncés, même si ces deux aspects sont interdépendants et participent ensemble à l'informativité et la qualité du discours. Ce domaine d'analyse concerne spécifiquement le contenu sémantique et non la forme linguistique des énoncés. Le choix des unités linguistiques sera analysé en détail dans la section portant sur la référence aux personnages, ainsi que dans les différentes mesures linguistiques. Ainsi, une IC peut être complète du point de vue du contenu, même si l'énoncé de l'enfant comprend une unité linguistique non appropriée, par exemple un pronom erroné ou une forme linguistique amenant une ambiguïté référentielle (cf. Exemple 7).

Exemple 7: Silvia - 5;4 ans - MONO - DT - Production1 - DA2

*CHI : et puis après il la jette avec sa patte en arrière .

Dans l'Exemple 7, même si le pronom "il" est erroné pour parler de la grande grenouille, l'IC "la grande grenouille donne un coup de pied à la petite grenouille" est tout de même complète car tous les éléments de contenu sont présents. L'ambiguïté référentielle éventuellement créée par cette erreur de pronom sera analysée dans le domaine correspondant. Cela permet ainsi d'éviter que l'enfant soit pénalisé à deux reprises en raison du même aspect problématique.

Dans cet axe d'analyse de complétude des IC, nous avons choisi de ne pas considérer les omissions de référent en position sujet comme des éléments de contenu manquants. En effet, d'un point de vue discursif, un référent en position sujet appartient préférentiellement à une chaîne référentielle (Lambrecht, 1994). L'omission de référent en position sujet est ainsi interprétée comme relevant d'un aspect problématique de la construction morphosyntaxique plutôt que du contenu informationnel. Le choix linguistique effectué par l'enfant pour ce type

de référents sera donc analysé dans la section portant sur la cohésion anaphorique. À l'inverse, un référent en position objet correspond plus fréquemment à une information nouvelle du point de vue référentiel (Lambrecht, 1994). Son omission peut donc être considérée, selon le contexte, comme un élément de contenu manquant.

Ces deux cas de figure sont illustrés dans les Exemples 8 et 9.

Exemple 8: Eric - 6;9 ans - MONO - TDL - Rappel - SF3

1*CHI : et après <y a le> [/] <y a> [/] y a le petit enfant qui prenda bâton .

2*CHI : et [/] et touchait la tortue .

3*CHI : **mais était morte** .

Dans ce premier exemple (cf. Exemple 8) correspondant à l'IC "la tortue est morte/fait semblant d'être morte", la continuité de la chaîne référentielle renvoyant à la tortue peut être préservée malgré l'omission du référent en position sujet (énoncé 3). L'aspect sémantique, c'est-à-dire le fait que l'enfant fasse référence à la tortue, est sous-entendu. L'omission du sujet est ainsi considérée comme une erreur morphosyntaxique et cette absence d'expression référentielle sera analysée dans la section consacrée à la cohésion anaphorique (cf. section 6.2.2).

Exemple 9: Harold - 8;2 ans - MONO - DT - Rappel - FT3

1*CHI : et ils revenaient sur l' autre côté .

2*CHI : et puis la grenouille a lâché .
%com : veut dire tortue

3*CHI : **après la tortue tira** .

4*CHI : le garçon commençait à se déshabiller .

En revanche, dans le second exemple (cf. Exemple 9), l'omission du référent chien dans l'énoncé 3 (renvoyant à l'IC "la tortue attaque le chien") se situe en position objet. Aucun indice ne suggère, dans cet énoncé ni dans les précédents, la poursuite de la chaîne référentielle du chien. Cette omission est donc envisagée d'un point de vue sémantique. Étant donné que la mention du chien représentait un élément nécessaire pour que l'IC soit complète, celle-ci a été considérée comme incomplète.

La seule exception à ce principe est appliquée lorsque la mention du personnage constitue une IC à elle seule (notamment dans la situation initiale 1). Dans ce cas, la mention du nom du personnage est essentielle pour que l'IC soit complète.

Organisation en séquences narratives

Après avoir examiné la qualité du contenu des narrations, le second volet de l'analyse de la planification s'intéresse à l'organisation de ce contenu. Pour évaluer si les productions des enfants sont structurées en séquences narratives, nous relèverons d'abord la présence ou l'absence des différentes phases narratives au sein des narrations. Dans un second temps, nous établirons un lien entre le contenu et l'organisation en phases, en analysant l'exhaustivité des phases présentes. Enfin, nous examinerons les spécificités des énoncés composant les phases non exhaustives. Pour élaborer ces axes d'analyse, nous nous sommes appuyée sur la méthodologie employée par de Weck et Rosat (2003), qui réfère au modèle de Adam (1992).

— Présence des phases narratives

Chaque énoncé qui renvoie à l'histoire (cf. section 6.2.2) a été codé en fonction de la phase narrative à laquelle son contenu se rapporte. Pour rappel, chaque histoire est décomposée en 20 phases, réparties en 4 séquences de 5 phases chacune. Dans notre codage, les 20 phases ont été distinguées en fonction de leur type (situation initiale, force transformatrice, dynamique de l'action, force équilibrante, situation finale) et de la séquence à laquelle elles appartiennent (1, 2, 3 ou 4). Le codage a été réalisé à partir des grilles de structure narrative de l'histoire, présentées dans la section 5.2.3 et dans l'Annexe A. Dans un second temps, cette catégorisation nous a permis de déterminer, pour chaque enfant et chaque phase narrative, si celle-ci était présente ou absente dans la narration.

- a) La phase narrative est **présente** si au moins un élément de contenu relatif à la phase, qu'il soit central ou secondaire, est présent.
- b) La phase narrative est **absente** si aucun élément de contenu relatif à cette phase est présent.

Nous présentons un exemple afin de bien comprendre la distinction entre cette mesure de présence des phases narratives et celles de qualité du contenu présentées ci-dessus (cf. Exemple 10).

Exemple 10: Julieta - 5;10 ans - BI - TDL - Rappel - SI1

*CHI : en fait elle a mis ses pieds dans l' eau .

Dans cet exemple, l'information mentionnée par Julieta (le garçon a les pieds dans l'eau) se rapporte au fait que le garçon soit en train de pêcher, ce qui correspond à la situation initiale 1 de l'histoire. Bien que l'IC ("le garçon pêche dans la rivière") ne soit pas mentionnée dans cet énoncé, Julieta a évoqué un élément de la SI1, ce qui permet de considérer cette phase comme présente. La qualité de ce contenu a été évaluée précédemment à travers les mesures de centralité et de complétude des IC. Ainsi, une phase narrative est présente dès lors que l'enfant a formulé un élément à propos de cette phase, quelle que soit la pertinence de ce contenu.

— Exhaustivité des phases

Ce domaine d'analyse permet d'évaluer le degré de complétude en focalisant l'intérêt à un niveau plus large que l'IC, celui de la phase narrative. Comme expliqué précédemment, chaque phase narrative est composée d'une ou plusieurs IC, selon la grille préétablie (cf. Annexe A). L'exhaustivité des phases s'analyse en termes d'IC complètes. Ainsi, pour chaque enfant et chaque phase présente, nous avons déterminé si cette dernière était exhaustive ou non exhaustive.

- a) La phase narrative est **exhaustive** lorsque toutes les IC de la phase sont présentes et complètes.
- b) La phase narrative est **non exhaustive** s'il manque une ou plusieurs IC de la phase ou si une ou plusieurs IC sont incomplètes

— Détails de la non-exhaustivité des phases

En cas de phase non exhaustive, nous avons procédé à une analyse plus fine du contenu des énoncés qui la composent, afin de mieux comprendre les raisons de cette non-exhaustivité. Tous les énoncés se rapportant à une IC (cf. domaine d'analyse de la centralité) ont été classés selon les catégories suivantes.

- a) le contenu de l'énoncé est **insuffisant** s'il manque des éléments de contenu nécessaires de l'IC dans l'énoncé (plusieurs énoncés avec contenu insuffisant peuvent former ensemble une IC complète). Un énoncé ayant un contenu insuffisant donne une partie de l'information nécessaire mais certains éléments sont absents. Exemples :

- "le garçon se déshabille" sans dire qu'il veut sauver le chien (FT3)
- "la tortue va chercher la canne à pêche" sans indiquer qu'elle la donne pour se faire pardonner (DA4)
- "et là [=! mime mordre]" sans indiquer que c'est la tortue qui mord le chien (FT2)

- b)** le contenu de l'énoncé est **imprécis** s'il apporte des éléments vagues et/ou approximatifs sur une IC, comme dans les exemples suivants.

Dans l'Exemple 11, Julieta fait référence à l'IC « les amis creusent un trou pour enterrer la tortue » en évoquant le fait que le garçon pose son pied sur la pelle.

Exemple 11: Julieta - 5;10 ans - BI - TDL - Rappel - SI4

*CHI : là il met son pied pour mettre quelque chose .

Dans l'Exemple 12, Jonas évoque l'IC "les amis partent jouer dans la forêt".

Exemple 12: Jonas - 8;2 ans - BI - DT - Production1 - SI2

*CHI : <il allait> [/] il allait avec ses amis à quelque part .

- c)** le contenu de l'énoncé est **erroné** si les éléments mentionnés sont faux ou invraisemblables au regard de l'histoire, comme illustré dans les exemples suivants.

L'Exemple 13 présente un énoncé correspondant à l'IC "la grande grenouille jette la petite grenouille dans l'eau" de la DA3 de l'histoire "*One frog too many*". Sur une image, on voit la grande grenouille tirer la langue à la petite grenouille tombée à l'eau. Cet enfant a fait une interprétation jugée erronée de cette image en confondant la langue avec une chenille.

Exemple 13: Samy - 5;7 ans - MONO - DT - Production1 - DA3

*CHI : et après voilà qu' elle mange <un serpent> [/ /] la grenouille non un [/ /] une chenille .

- d)** le contenu de l'énoncé est **complet** lorsque tous les éléments de contenu nécessaires de l'IC sont présents dans l'énoncé. Comme une phase peut compter plusieurs IC, il est possible que certains énoncés d'une phase non exhaustive soient complets.

Connexion

Ce domaine d'analyse vise à apprécier la manière dont l'enfant connecte son discours, c'est-à-dire relie les propositions et articule les phases narratives au moyen d'organiseurs textuels. L'objectif est de rendre compte de l'organisation globale de la narration, en mettant en évidence les enchaînements entre les structures propositionnelles, qui s'intègrent pour former un tout cohérent. Il s'agit ainsi de dégager le fonctionnement discursif des organisateurs textuels. Pour cela, nous nous concentrons sur les éléments linguistiques qui participent à l'aspect rythmique de la narration et à sa structuration hiérarchisée, en retenant uniquement les unités dotées d'un fonctionnement textuel. Concrètement, nous analyserons les organisateurs inter-propositionnels (présents en début d'énoncés et, pour les organisateurs subordonnants seulement, au sein d'un énoncé) et non intra-propositionnels. Il ne s'agit donc pas d'une analyse exhaustive des relations causales et temporelles exprimées dans le discours, dont l'objectif serait davantage sémantique, mais bien d'une étude centrée sur les mécanismes textuels de connexion. Bien qu'un certain nombre d'organiseurs soient communs à ces deux niveaux d'analyse, des distinctions existent. En effet, les organisateurs modulateurs de rythme, tels que « tout à coup » et « soudain », participent à l'enchaînement des propositions et des phases narratives, même s'ils n'expriment pas de relation causale ou temporelle entre deux éléments. Ils sont donc inclus dans notre définition de connexion. À l'inverse, une explication produite à un niveau plus local (ex. : « il se déshabille pour sauter dans l'eau ») ne remplit pas la même fonction de lien entre les énoncés, le connecteur prépositionnel « pour » ne sera pas inclus dans ce domaine d'analyse.

Comme présenté dans la section 1.2.1, les organisateurs textuels peuvent être des conjonctions (de coordination ou subordination), des locutions conjonctives, des adverbes, des locutions adverbiales ou encore des syntagmes prépositionnels. Nous calculerons la densité d'organiseurs textuels et analyserons la distribution des différentes catégories d'organiseurs textuels dans les narrations de l'enfant, afin de déterminer le degré de connexion. La diversité des organisateurs textuels par narration sera également étudiée. De plus, les liens entre les organisateurs et les débuts de phase seront examinés dans le but de questionner la fonction de marquage de la séquence narrative.

Nous avons analysé les organisateurs textuels contenus dans les énoncés préalablement identifiés comme référant à l'histoire et ceux catégorisés comme "indécidables"

(cf. section 6.2.2) . Pour rappel, ces derniers regroupent les énoncés inachevés, inintelligibles (ou comportant des segments inintelligibles) ou inclassables, n'ayant pas pu être reliés à un moment précis de l'histoire. Bien qu'ils ne soient pas exploitables pour l'analyse de la planification, ces énoncés peuvent toutefois être étudiés sous l'angle de la connexion, dès lors qu'un organisateur textuel y est identifiable. En revanche, nous avons exclu de cette analyse les énoncés identifiés comme "commentaires" ou "autres" car leur contenu ne renvoie pas à l'histoire elle-même.

Nous avons repris, et adapté en fonction de nos données, la classification proposée par de Weck et Rosat (2003), elle-même inspirée des travaux portant sur la psychologie des discours (Schneuwly et al., 1989, *inter alia*), en distinguant six grandes catégories d'organiseurs textuels. Pour la classification des organisateurs introductifs, nous nous sommes inspirée des catégories établies par de Weck (1991).

a) **Les organisateurs introductifs** marquent le début de la narration. Parmi eux, nous pouvons distinguer les origines temporelles et les origines de la tâche (organiseurs déictiques et organisateurs de prise de parole) qui présentent un statut discursif différent :

* **Origine temporelle** : elle correspond au point d'ancrage temporel de la narration à partir duquel les événements vont être déroulés et fait le lien entre le temps des événements narrés et le moment de production. C'est une origine discursive dans le sens où elle permet de marquer une distance temporelle avec le moment de production. (ex. : *il était une fois, une fois, un jour, au début, avant, à Noël*, etc.).

* **Origine de la tâche** :

- Les organisateurs déictiques correspondent à une entrée en matière annonçant le genre de discours qui va être produit (ex. : *c'est l'histoire de, ça parle de, là, ici*, etc.).

- Les organisateurs de prise de parole sont spécifiques aux discours oraux. Il s'agit d'une mise en situation, ces organisateurs permettant de signaler l'entrée dans le discours (ex. : *en fait, alors*, etc.).

Contrairement à l'origine temporelle, ces organisateurs n'établissent pas de distance temporelle entre le début de la narration et la situation d'énonciation mais représentent un moyen pour passer de l'ici et maintenant à l'histoire.

- b) **L'organisateur archi-connecteur "et"** : utilisé de manière isolée, cet organisateur n'a pas de valeur temporelle ou logique, mais il est plutôt employé pour indiquer que la narration se poursuit et qu'un énoncé va être ajouté.
- c) **Les organisateurs temporels** : ces organisateurs expriment la succession (*après, ensuite, puis, etc.*) ou la simultanéité (*pendant que, quand, etc.*) des événements.
- d) **Les organisateurs logiques** : ceux-ci peuvent exprimer des relations d'opposition (*mais, sauf que, alors que, etc.*), de cause (*parce que, car, puisque, comme, etc.*), de conséquence (*donc, tellement ... que*), de comparaison (*si ... que, etc.*) ou encore de condition (*si, etc.*).
- e) **Les organisateurs modulateurs de rythme** : ces organisateurs marquent un changement de rythme, plus particulièrement une accélération, dans la vitesse de succession des actions. Il s'agit principalement des adverbes et locutions adverbiales *soudain, tout à coup* et *d'un coup*.
- f) **Les organisateurs pluri-fonctionnels** : les organisateurs regroupés dans cette catégorie ne possèdent pas une seule fonction sémantique ou n'ont pas de fonction sémantique clairement établie. Sont inclus les organisateurs tels que *alors, du coup* ou *en fait*, dont la fonction peut être davantage temporelle ou logique selon les cas, comme illustré dans les Exemples 14 et 15.

Exemple 14: Zita - 6;9 ans - MONO - DT - Production1 - DA2/FE2

1*CHI : la grande grenouille elle pousse la petite grenouille .

2*CHI : alors elle se fait re de nouveau gronder .

Exemple 15: Eric - 6;9 ans - MONO - TDL - OFTM2 - SF2/SI3

1*CHI : après était tout seul &euh la grande grenouille .

2*CHI : alors la grande grenouille est pas écoutée xx .

3*CHI : alors est venue à côté de la petite grenouille .

Dans l'Exemple 14, l'utilisation de l'adverbe *alors* marque plutôt une relation de conséquence en lien avec l'énoncé qui le précède, tandis que cet organisateur exprime davantage la succession temporelle dans l'Exemple 15.

Nous avons établi un récapitulatif pour l'analyse de la conjonction **que** qui est traitée de différentes manières selon les cas :

- Dans les propositions coordonnées :

La conjonction *que* est un substitut d'un autre connecteur et prend la valeur de son antécédent. Dans l'Exemple 16, la conjonction *que* est un substitut de la conjonction *quand*, elle prend donc sa valeur sémantique, à savoir temporelle. Dans ce cas, la conjonction *que* est donc catégorisée parmi les organisateurs temporels.

Exemple 16: Zita - 6;9 ans - MONO - DT - Production1 - SI3

*CHI : et puis quand le garçon et le chien ils regardent pas et que la tortue elle est en train de dormir la grande grenouille elle saute sur le bateau .

- Dans les propositions subordonnées :

Lorsqu'elle fait partie d'une locution conjonctive (*pendant que*, *parce que*, etc.), elle prend la valeur de la particule qui l'accompagne (temporelle ou logique) et n'est donc pas analysée en tant que telle.

Lorsqu'elle est employée seule en tant que conjonction de subordination, elle est classée parmi les organisateurs logiques dès lors qu'elle établit une relation de causalité, comme illustré dans l'Exemple 17.

Exemple 17: Mahé - 5;1 ans - MONO - DT - Rappel - FE4

*CHI : et ils étaient très contents qu' elle bouge encore .

Apportons quelques précisions sur l'analyse des organisateurs lorsque ceux-ci sont combinés.

Combinaison avec l'organisateur *et* :

Lorsque l'organisateur *et* est associé à un autre organisateur coordonnant (ex. : *et après*, *et soudain*, *et alors*), seul le deuxième organisateur est comptabilisé, car sa valeur sémantique est plus importante. Ainsi, les exemples précités sont traités de la manière suivante :

- *et après* = 1 organisateur temporel
- *et soudain* = 1 organisateur modulateur de rythme
- *et alors* = 1 organisateur pluri-fonctionnel

Combinaison sans l'organisateur *et* :

Lorsque plusieurs organisateurs coordonnants sont associés, ils sont considérés comme un seul organisateur s'ils appartiennent à la même catégorie, mais sont comptabilisés comme plusieurs organisateurs si les catégories sont différentes. Cela permet ainsi de considérer les différents types de relations que les enfants ont choisi d'exprimer dans leur discours. Voici quelques exemples ci-dessous :

- *puis après* = 1 organisateur temporel
- *alors après* = 1 organisateur plurifonctionnel et 1 organisateur temporel
- *mais soudain* = 1 organisateur logique et 1 organisateur modulateur de rythme

En revanche, lorsque l'organisateur *et* est associé à un organisateur subordonnant (ex. : *et pendant que*, *et sauf que*), ou lorsqu'un organisateur coordonnant et un organisateur subordonnant appartenant à la même catégorie se suivent (ex. : *après quand*), tous les organisateurs sont comptabilisés car ils n'introduisent pas la même proposition. Les exemples précités sont donc analysés comme suit :

- *et pendant que* = 1 archi-connecteur et 1 organisateur temporel
- *et sauf que* = 1 archi-connecteur et 1 organisateur logique
- *après quand* = 2 organisateurs temporels

Enfin, il est fréquemment arrivé que des enfants bilingues français-portugais produisent des erreurs interlinguistiques sur la conjonction *parce que* en produisant *pourque* (confusion avec *porque* en portugais signifiant *parce que*) ou *pourquoi* (en portugais, *porque* signifiant *parce que* et *por que* signifiant *pourquoi* se prononcent de la même manière). Nous n'avons pas pénalisé ces erreurs et comptabilisé un organisateur logique à chacune de ces occurrences.

Une fois la classification des organisateurs effectuée, nous avons calculé, pour chaque narration, leur densité, en rapportant le nombre total d'organisateur au nombre total de propositions. Cette mesure permet d'apprécier le degré de connexion des narrations (de Weck & Rosat, 2003). Nous avons ensuite examiné la répartition des différents types d'organisateur, ainsi que leur diversité.

Cohésion anaphorique

Ce domaine d'analyse examine la capacité des enfants à établir la cohésion discursive par la mise en place de chaînes référentielles dans leurs narrations. Comme pour l'axe de la connexion, nous avons analysé les aspects référentiels contenus dans les

énoncés relatifs à une phase de la narration et ceux catégorisés "indécidables", tandis que les énoncés identifiés comme "commentaires" ou "autres", ne contenant pas d'informations portant sur l'histoire, ont été exclus de cette analyse (cf. section 6.2.2). Même s'ils n'ont pas pu être associés à un moment précis de l'histoire, il est intéressant, lorsque cela est possible, d'analyser la manière dont la référence est exprimée dans les énoncés qualifiés d'"indécidables". En effet, il est tout à fait possible que des aspects référentiels problématiques aient contribué à rendre le contenu d'un énoncé inclassable (en empêchant de comprendre à qui ou quoi l'enfant fait référence) et donc à l'inclure dans cette classe dite d'"indécidables".

L'axe d'analyse de la cohésion anaphorique se décline en plusieurs domaines, que nous avons définis en nous appuyant sur différents travaux (Bamberg, 1986 ; de Weck & Rosat, 2003 ; de Weck et al., 2019 ; Halliday & Hasan, 1976 ; Hickmann, 1987 ; Karmiloff-smith, 1985 ; Salazar Orvig, de Weck, Hassan & Rialland, 2021, *inter alia*). Nous présenterons d'abord les méthodologies relatives au type de référents, à leur position dans la chaîne référentielle et aux formes linguistiques utilisées, avant d'examiner la pertinence de ces formes. Ce dernier aspect sera analysé au moyen de deux mesures distinctes : la première porte sur le caractère attendu de la forme en fonction de sa position dans la chaîne référentielle, tandis que la deuxième concerne le jugement d'ambiguïté référentielle. La Figure 8 résume l'articulation entre les différents domaines d'analyse de la cohésion anaphorique, en illustrant la dépendance des mesures portant sur le caractère attendu de la forme et le jugement d'ambiguïté référentielle avec les paramètres de position dans la chaîne de référence et de formes linguistiques utilisées pour chaque référent.

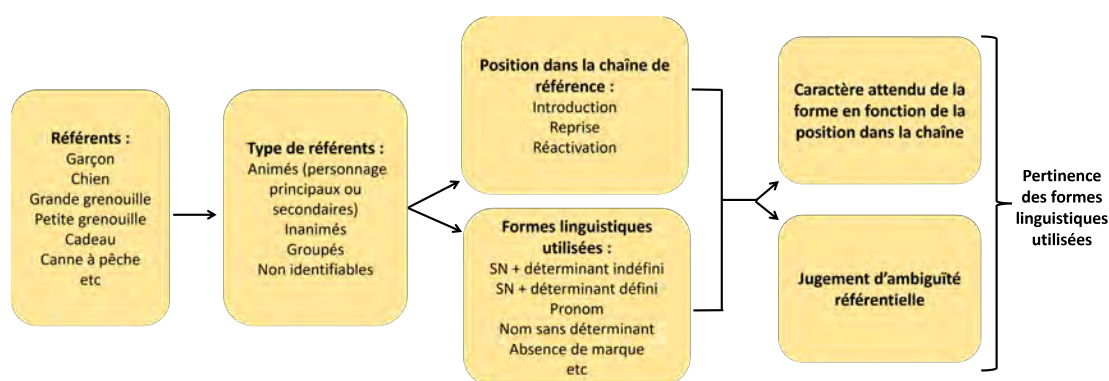


FIGURE 8. – Articulation des différentes mesures de cohésion anaphorique

— Type de référents

Afin de pouvoir étudier la manière dont l'enfant établit la référence dans la narration, nous avons commencé par choisir les référents mentionnés dans les histoires qui seront analysés. Pour chacune des deux histoires, nous avons sélectionné les référents selon leur statut - animés (personnages) vs. inanimés (objets, etc.) - et, parmi les référents animés, selon leur importance - personnages principaux vs. personnages secondaires. Puis, nous avons identifié toutes les mentions de chacun d'entre eux dans les différentes narrations.

a) Référents animés

- Histoire *A Boy, a Dog, a Frog and a Friend*

Personnage principal humain : le garçon

Personnages principaux animaux : le chien et la tortue

Personnage secondaire : la grenouille

- Histoire *One Frog Too Many*

Personnage principal humain : le garçon

Personnages principaux animaux : la grande grenouille et la petite grenouille

Personnages secondaires : le chien et la tortue

b) Référents inanimés

- Histoire *A Boy, a Dog, a Frog and a Friend* : la canne à pêche

- Histoire *One Frog Too Many* : le cadeau, le chapeau et le radeau

c) Référents groupés

Nous avons également distingué les référents groupés, c'est-à-dire lorsque une forme linguistique faisait référence à plusieurs personnages (référents animés) à la fois.

d) Référents non identifiables

Pour identifier le référent dont l'enfant parle, il s'agit d'utiliser toutes les connaissances dont nous disposons. Nous ne nous plaçons donc pas en position de locuteur non informé (cela sera l'objet de la sous-catégorie "jugement d'ambiguïté référentielle). Si malgré cela, nous ne pouvons pas

déterminer de manière certaine à quel référent la forme renvoie, ce référent sera catégorisé "non identifiable".

— Position des référents dans la chaîne anaphorique

Une fois les référents identifiés, nous avons distingué les étapes de l'expression de la référence en répartissant chacun d'entre eux selon sa position dans la chaîne référentielle.

- a) L'**introduction** d'un référent correspond à sa première mention dans la narration
- b) La **reprise** d'un référent correspond à une mention subséquente intervenant dans la limite du quatrième énoncé suivant celui de la mention précédente. Cette limite est habituellement fixée dans la littérature et définie en termes de tours de parole (de Weck et al., 2019 ; Rezzonico, Vinel et al., 2021). Nous avons adapté ce critère en remplaçant le tour de parole par l'énoncé, afin de correspondre à la terminologie retenue dans notre étude.
- c) La **réactivation** d'un référent correspond à une mention subséquente intervenant au-delà de quatre énoncés suivant celui de la mention précédente.

En cas de référent groupé, nous avons choisi la position dans la chaîne en fonction de celle de la majorité des référents.

Pour le calcul des énoncés nécessaire à la classification entre reprise ou réactivation, tous les énoncés de l'enfant et de l'expérimentateur ont été pris en compte, à l'exception des énoncés de l'expérimentateur dont la fonction est uniquement phatique (ex. : mh mh, d'accord, okay, etc.).

— Formes linguistiques utilisées

Cette catégorie permet de dresser l'inventaire des formes linguistiques utilisées pour introduire, maintenir ou réactiver les référents :

a) Syntagmes nominaux

- SN avec déterminant indéfini

ex. : "il y a *un* garçon"

- SN avec déterminant défini et nom commun
ex. : "*la grenouille* était triste"
- SN avec déterminant défini et adjectif à fonction nominale
ex. : ils étaient fâchés contre *la grande*
- SN avec un déterminant possessif
ex. : il ouvre *son cadeau*
- SN avec déterminant démonstratif
ex. : et le garçon il était en train de jouer avec *ce chien*
- SN avec préposition
ex. : après *en barque* il [/] <il va> [/] il va jusqu' à la plage .
- Nom propre
ex. : *Papa grenouille* est resté dans un coin qui fait très peur
- Nom sans déterminant / Nom précédé ou suivi d'une unité indéterminée
ex. : et garçon est fatigué / après *i* garçon veut pas

b) Dislocations nominales

Les dislocations peuvent être effectuées "à droite" ou "à gauche".

- Dislocation d'un SN avec déterminant défini et nom commun
ex. : après *la tortue* elle s'est cachée
- Dislocation d'un SN avec déterminant défini et adjectif à fonction nominale
ex. : après la [/] *la méchante* elle lui mord la patte .
- Dislocation d'un SN avec déterminant possessif
ex. : *son chien* il avait disparu
- Dislocation d'un nom sans déterminant
ex. : *garçon* il prenait le chien .

c) Pronoms

- Pronom personnel à la 3e personne

ex. : *elle* saute / puis après la grande grenouille *lui* tire la langue

- Pronom personnel à la 2e personne

ex. : *tu* restes là

- Pronom personnel à la 1ère personne

ex. : et si *je* devenais leur amie

- Pronom indéfini

ex. : il y a *quelqu'un* qui est tombé dans l' eau .

- Possessif (il s'agit ici du possesseur) ⁵ (p.63)

ex. : et puis il prend la petite grenouille dans *sa* main (référence au garçon)

- Pronom relatif⁶.

ex. : puis il va sauver son petit chien avec la grenouille *qui* saute dans l' eau

- Pronom démonstratif

ex. : *celle* qu' il avait avant

d) Dislocations pronominales

Les dislocations peuvent être effectuées "à droite" ou "à gauche".

- Dislocation d'un pronom personnel à la 3e personne

ex. : et *lui* il a fermé la boîte .

5. Nous avons choisi d'inclure les déterminants possessifs dans cette catégorie des formes pronominales, dans la mesure où, à l'instar des pronoms, ils intègrent morphologiquement une référence à un référent du discours. Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1980), ces formes « amalgament en surface un article défini + un pronom personnel en position de complément du nom ». Leur traitement en tant que formes pronominales se justifie donc par leur fonctionnement référentiel.

6. Cette catégorie n'inclut pas le pronom "qui" intégré dans des constructions présentatives clivées telles que "c'est ... qui" ou "il y a ... qui". Dans ce cas, le pronom "qui" introduit une structure considérée comme "pseudo-relative" dans le sens où elle n'a pas les mêmes propriétés qu'une proposition relative (ex. : ne sert pas à restreindre la référence et ne peut pas être omise) (Lahousse & Lamiroy, 2017, *inter alia*)

- Dislocation d'un pronom personnel à la 2e personne

ex. : *toi t'* es méchante .

- Dislocation d'un pronom indéfini

ex. : *quelqu'un il* a poussé le chien .

e) Anaphore zéro

ex. : le garçon a pris sa canne à pêche / et Ø prend le chien

L'anaphore zéro, ou omission du sujet, est permise en français lorsqu'elle intervient dans l'énoncé immédiatement consécutif à la mention précédente du référent concerné (Givón, 1995).

f) Absence de marque

ex. : et après on voyait rien / et Ø était dans l' eau

L'absence de marque se distingue de l'anaphore zéro pour les cas où celle-ci n'est pas attendue.

g) Unités indéterminées

ex. : après *zé* plongé dans l'eau

Précisons que les noms sans déterminant, les noms précédés ou suivis d'une unité indéterminée, les absences de marque et les unités indéterminées correspondent à des formes non normatives en référence à la grammaire du français.

— **Pertinence des formes linguistiques utilisées**

Ce domaine permet d'étudier la pertinence des formes linguistiques utilisées selon deux niveaux d'analyse. Le premier niveau se consacrera à la pertinence du choix référentiel selon le seul critère de position dans la chaîne de référence tandis que le second niveau fera intervenir des critères supplémentaires (ex. : croisement des chaînes référentielles, changements de focalisation, etc.) afin de déterminer si le choix de la forme amène ou non de l'ambiguïté référentielle pour l'interlocuteur.

Caractère attendu selon la place dans la chaîne référentielle

Cette analyse permet d'identifier si le choix référentiel est attendu par rapport à sa place dans la chaîne de référence (introduction, reprise ou réactivation).

En effet, nous savons que la position dans la chaîne référentielle est un critère discursif fondamental dans le choix de la forme linguistique (cf. section 1.2.2, de Weck et Rosat, 2003 ; Salazar Orvig et de Weck, 2021).

Pour chaque forme linguistique identifiée au préalable, nous avons donc déterminé le caractère attendu de ce choix. Pour cela, nous avons listé les formes attendues ou non attendues pour chacune des trois positions dans la chaîne référentielle, dans le contexte de production choisi dans notre étude, à savoir la situation d'absence de connaissance partagée.

- a) La forme linguistique est **attendue** en fonction de la position dans la chaîne anaphorique si elle fait partie des formes habituellement utilisées pour introduire, maintenir ou réactiver un référent en condition d'absence de connaissance partagée.

En introduction : sont attendus les SN indéfinis, les SN possessifs (à condition que le possesseur ait été préalablement introduit) et les SN définis comportant une spécification (ex. : "le chien du garçon").

En reprise : toutes les formes placées sur un continuum allant des plus spécifiées (SN défini) aux moins spécifiées (pronoms, anaphore zéro) peuvent être attendues.

En réactivation : comme il est nécessaire de spécifier à nouveau un référent réactivé en raison de l'interruption de la chaîne anaphorique, les formes attendues concernent toutes celles qui présentent un degré élevé de spécification, telles que les SN définis, possessifs ou encore les adjectifs à fonction nominale (à condition qu'ils aient été préalablement spécifiés).

- b) La forme linguistique est **non attendue** en fonction de la position dans la chaîne référentielle si elle ne fait partie des formes habituellement utilisées pour introduire, maintenir ou réactiver un référent en condition d'absence de connaissance partagée.

En introduction : hormis les SN indéfinis, SN possessifs et SN définis comportant une spécification, toutes les autres formes linguistiques ne sont pas attendues pour introduire un référent.

En reprise : les SN indéfinis ne sont pas attendus pour le maintien de la référence.

En réactivation : à nouveau, les SN indéfinis ne sont pas attendus pour réactiver des référents, de même que les pronoms (pronoms personnels, indéfinis, etc.), qui ne sont pas suffisamment spécifiés.

Quelle que soit la position dans la chaîne, les formes identifiées comme non normatives (nom sans déterminant ou précédé d'une unité indéterminée, absence de marque et unité indéterminée) ne sont pas attendues.

Les dislocations sont des formes très courantes dans les discours oraux, leur caractère attendu dépend donc de celui de la forme de l'unité disloquée (SN défini, pronom, etc.).

Enfin, précisons que des erreurs d'ordre morphosyntaxique ne sont pas prises en compte dans cette analyse. En effet, une erreur de genre d'un pronom ou d'un déterminant n'empêche pas une forme d'être attendue puisque nous nous intéressons ici au choix discursif et non grammatical de la forme linguistique.

Jugement d'ambiguïté référentielle

Ce domaine d'analyse a pour objectif de déterminer si les choix référentiels créent ou non une ambiguïté référentielle pour l'interlocuteur. Nous avons choisi de regrouper deux types de difficultés sous le terme d'ambiguïté : d'une part, les cas d'indétermination, lorsque le référent est introduit sans être suffisamment identifiable, et d'autre part, les situations d'ambiguïté au sens strict, lorsqu'au moins deux référents potentiels peuvent être envisagés. Contrairement à l'axe d'analyse portant sur l'identification des référents pour laquelle nous utilisons toutes les connaissances dont nous disposons, le codage des ambiguïtés référentielles implique de nous positionner en tant qu'interlocuteur non informé, conformément à la consigne reçue par l'enfant et la procédure utilisée (l'expérimentateur ne voit pas les images pendant que l'enfant raconte). La réalisation d'inférences est normale pour juger de l'ambiguïté d'une forme référentielle, il existe donc une part de subjectivité inhérente à cette catégorie. Toutefois, un certain nombre de critères à prendre en considération pour ce jugement d'ambiguïté des formes référentielles a été établi, tels que la place dans la chaîne référentielle, le croisement des chaînes anaphoriques, l'adéquation de l'introduction des référents, les marques de genre et de nombre, le degré de spécification nécessaire en fonction des caractéristiques des référents (notamment l'ajout de l'adjectif « petite » et « grande » pour caractériser la grenouille dans l'histoire *One frog too many*), les changements de focalisation (passage

d'un référent groupé à un référent individuel, et inversement) ou encore les liens sémantiques entre les événements permettant d'attribuer plus facilement une action à un personnage en particulier. Pour chaque forme linguistique utilisée, nous avons donc jugé l'ambiguïté référentielle créée.

- a) La forme linguistique n'est pas **ambiguë** si le référent est clairement identifiable.
- b) La forme linguistique est **ambiguë** si le référent n'est pas clairement identifiable.

Comme précisé ci-dessus, nous avons jugé chaque occurrence en fonction du co-texte (environnement linguistique) et du contexte sémantique et discursif, permettant notamment la réalisation d'inférences. Par exemple, certains liens sémantiques forts entre les énoncés permettent de lever une ambiguïté référentielle, comme illustré dans l'Exemple 18.

Exemple 18: Lorrain - 8;7 ans - MONO - F - Production1 - DA3

1*CHI : du coup après <la grande tortue> [/ /] non la grande grenouille elle pousse avec sa patte <la petite tor> [/ /] la petite grenouille [=! montre sur l'image] .

2*OBS : &mh &mh .

3*CHI : et puis **elle** tombe dans l' eau .

L'utilisation du pronom personnel *elle* pour faire référence à la petite grenouille dans l'énoncé 3 pourrait créer de l'ambiguïté en raison du croisement des chaînes anaphoriques des deux grenouilles. Néanmoins, nous avons jugé que le lien sémantique entre l'action *pousser* et la conséquence *tomber* était suffisamment clair pour lever cette ambiguïté et permettre à l'interlocuteur d'identifier le référent de ce pronom. Soulignons également que certaines actions comme *ramasser ses affaires* ou *se déshabiller* sont fortement liées à un référent humain (en l'occurrence le garçon dans nos histoires), ce qui peut aider à désambiguïser une situation.

Il est important de préciser que nous codons ici l'ambiguïté créée à un niveau local et non global. L'analyse porte sur la possibilité d'interpréter une expression

référentielle au moment où elle est produite, en s'appuyant sur les informations contextuelles disponibles pour l'interlocuteur, sans viser à reconstruire la cohérence globale des chaînes référentielles. Une expression référentielle n'est donc pas considérée comme ambiguë dès lors qu'elle permet d'identifier un référent de manière suffisamment claire pour l'interlocuteur, même si la continuité de la chaîne référentielle peut rester globalement incertaine. Par exemple, si l'enfant introduit le personnage du garçon par le pronom personnel *il*, puis continue d'y faire référence de la même manière, chaque occurrence est ambiguë. Si, par la suite, l'enfant utilise un SN défini ("le garçon"), cette forme n'est pas considérée comme ambiguë localement, bien que, au niveau global, on pourrait se demander si ce référent est le même que celui précédemment cité au moyen du pronom *il*. Ce cas de figure est illustré dans l'Exemple 19. Le garçon est introduit au moyen du pronom personnel *il* dans l'énoncé 1, puis par le SN défini *le petit garçon* dans l'énoncé 5. La première mention du référent est jugée ambiguë, contrairement à la seconde.

Exemple 19: Zélie - 5;3 ans - MONO - DT - Production1 - SI1 à SF1

1*CHI : en fait <il avait reçu> [/] **il** avait reçu un cadeau .

2*OBS : oui .

3*CHI : et puis &euh en fait c' était une petite grenouille .

4*CHI : et puis ensuite la grande grenouille il a mordu sa patte .

5*CHI : alors **le petit garçon** il s' est fâché contre la grande grenouille .

Concernant les référents groupés, à l'instar de la décision prise pour le codage du domaine d'analyse "Position des référents dans la chaîne anaphorique", nous avons choisi de catégoriser l'ambiguïté de la forme linguistique selon celle de la majorité des référents constituant le groupe. Par exemple, si deux des trois référents d'un groupe ne sont pas ambigus, le référent groupé est considéré non ambigu. Dans le cas où des référents ne sont pas introduits individuellement mais au sein d'un groupe (ex. : "les autres" ou "tout le monde") et que les énoncés immédiatement consécutifs n'explicitent pas l'identité des personnages, le groupe est jugé ambigu.

Une des particularités de l'histoire *One frog too many* réside dans le fait que deux grenouilles font partie des personnages principaux. Il est donc nécessaire de les spécifier pour ne pas créer de l'ambiguïté. À partir du moment où l'enfant qualifie et distingue les deux grenouilles, quels que soit les qualificatifs utilisés,

il n'y a pas d'ambiguïté. Pour cela, l'enfant pouvait choisir d'employer des adjectifs (grande vs. petite, méchante vs. gentille), des substantifs (maman/papa grenouille vs. bébé grenouille), des périphrases (celle qu'il avait avant vs. celle du cadeau) ou des adjectifs à fonction nominale (la grande vs. la petite) pour autant que l'enfant les ait au préalable associés avec le terme grenouille.

Pour conclure sur ce domaine d'analyse de la pertinence des formes linguistiques utilisées, nous souhaitons illustrer la distinction entre les deux aspects étudiés, à savoir le caractère attendu selon la place dans la chaîne référentielle et le jugement d'ambiguïté référentielle. Bien que les cas de figure "forme attendue et non ambiguë" et "forme non attendue et ambiguë" soient les plus courants, les autres combinaisons sont également possibles. En effet, une forme attendue peut tout à fait être ambiguë selon la prise en considération des différents critères pré-cités (ex. : croisement de chaîne, erreur dans le genre du pronom, manque de spécification, etc.). Dans l'Exemple 20, le pronom *il* de l'énoncé 3 fait référence au garçon et il est attendu puisqu'il s'agit d'une reprise. Or, l'enfant faisait référence au chien dans son énoncé immédiatement précédent et aucun énoncé précédent ne mentionnait que le garçon avait un bâton. Le référent garçon n'est donc pas identifiable sans ambiguïté.

Exemple 20: Basile - 5;7 ans - MONO - DT - Production1 - FE3

1*CHI : et [/] et [/] et le chien montait sur la grenouille .

2*OBS : &mh &mh .

3*CHI : et [/] et *il* lâchait le bâton .

De la même manière, des formes linguistiques non attendues ne sont pas forcément ambiguës comme c'est le cas dans l'Exemple 21.

Exemple 21: Nelson - 5;7 ans - MONO - TDL - Rappel - FT1

1*CHI : après <eux prend> [/] et garçon rendu +//.

2*CHI : ça c' est quoi [=! montre une image] ?
%com : cherche le mot pelle

3*CHI : <et &euh> [/] et &euh a creusait .

4*OBS : oui .

5*CHI : pour pelle [=! mime pelle] .

Bien que les énoncés 1 et 3 comportent des formes linguistiques non attendues pour faire référence au garçon (respectivement, un nom sans déterminant et une unité indéterminée), cela ne crée pas d'ambiguïté référentielle puisqu'il n'y a pas de croisement avec une autre chaîne anaphorique.

Soulignons également que des erreurs de genre des pronoms ne provoquent pas systématiquement de l'ambiguïté (cf. Exemple 22), notamment si aucun croisement de chaîne n'intervient.

Exemple 22: Dimas - 7;10 ans - BI - F - Production1 - SI3/DA3

1*CHI : la grande grenouille sauta sur le bateau à côté de la grenouille .

2*OBS : oui .

3*CHI : et *il* jeta encore une fois <la grenouille> [/ /] la petite grenouille dans l' eau .

Des analyses qualitatives seront effectuées dans le but de déterminer et approfondir les différentes sources d'ambiguïté dans le discours narratif des enfants.

Cohésion verbale

Ce domaine d'analyse porte sur la capacité des enfants à sélectionner et à maintenir un sous-système temporel tout au long de leurs narrations. Nous avons analysé les temps verbaux contenus dans tous les énoncés des enfants, hormis les énoncés classés dans la catégorie "autres" (cf. section 6.2.2) car ils ne sont ni relatifs à l'histoire, ni à la tâche. Contrairement aux analyses de connexion et de cohésion anaphorique, les énoncés catégorisés comme "commentaires" ont cette fois été inclus car il était intéressant de pouvoir analyser l'alternance des temps verbaux entre la narration de l'histoire proprement dite et ces énoncés dont le contenu est en lien avec l'activité en cours.

Chaque verbe a donc été codé selon le temps verbal correspondant.

- a) **Présent** (quel que soit le mode : indicatif, impératif, conditionnel)
- b) **Imparfait**
- c) **Passé composé**
- d) **Plus-que-parfait**
- e) **Passé simple**
- f) **Futur** (incluant les formes au futur périphrastique : aller + infinitif)

Les verbes présents dans les formes présentatives clivées telles que "c'est ... qui" et "il y a ... qui" ne sont pas comptabilisés.

Une fois les temps verbaux identifiés, nous pouvons déterminer le sous-système temporel adopté dans les narrations, en nous référant à la définition proposée par Berman (1988). Ainsi, nous considérons qu'un sous-système dominant est présent lorsque au moins 75% des formes verbales fléchies sont soit au présent, soit au passé (regroupant les formes à l'imparfait, au passé composé, au plus-que-parfait et au passé simple). Si ce n'est pas le cas, le sous-système temporel est dit mixte.

Pour compléter ces analyses, nous examinerons de manière qualitative certaines alternances temporelles observées dans les narrations des enfants.

Étayage

Ces questions concernent une analyse à plusieurs niveaux de l'inclusion d'une phase d'étayage des narrations. Nous nous intéressons 1) à l'effet de l'étayage sur les narrations produites après cette phase et 2) aux réactions immédiates de l'enfant à l'étayage de l'adulte. Le premier niveau sera analysé de manière quantitative tandis que le second sera effectué de manière qualitative.

Nous présentons dans cette section l'analyse menée pour évaluer l'effet de l'étayage sur les narrations produites après cette phase (questionnement quantitatif). L'objectif est d'examiner l'évolution entre les narrations produites avant et après la phase d'étayage, afin de déterminer dans quelle mesure les enfants s'approprient les éléments abordés lors de l'étayage. Étant donné que l'étayage proposé par l'expérimentatrice a porté spécifiquement sur le contenu des IC, nous avons retenu la mesure de complétude des IC comme indicateur de cette progression.

Pour examiner cette dynamique d'évolution, nous avons choisi une méthodologie à deux niveaux d'analyse. Tout d'abord, nous regarderons d'un point de vue global si des différences sont présentes entre les narrations pré- et post-étayage en ce qui concerne la complétude des IC, à l'instar de ce qui a été proposé dans plusieurs travaux portant sur l'évaluation dynamique (Hadjadj et al., 2024 ; Peña, Gutiérrez-Clellen et al., 2014 ; Peña et al., 2006, *inter alia*). Puis, nous analyserons plus finement l'effet de l'étayage sur cette mesure de complétude des IC dans la narration post-étayage en fonction de ce qui a effectivement été étayé lors de la phase d'étayage. Précisons que les réactions immédiates de l'enfant à l'étayage proposé, c'est-à-dire durant la phase d'étayage, seront analysées de manière qualitative.

— Étayage global

Nous nous penchons ici sur l'effet de l'étayage de manière générale en nous demandant si le fait d'avoir mené une discussion sur l'histoire a aidé l'enfant lors de sa nouvelle élaboration narrative et lui a permis d'enrichir son discours. Comme le précisent de Weck et Salazar Orvig (2019), au-delà d'encourager l'enfant à accomplir une tâche, l'étayage favorise plus largement une meilleure compréhension de l'activité par le développement de ses capacités métacognitives et métadiscursives.

Nous étudierons donc l'effet du temps (à savoir pré- vs. post étayage) sur la mesure de complétude des IC, telle que présentée précédemment (cf. section 6.2.2). Nous examinerons ensuite plus en détail l'évolution entre les deux narrations en utilisant la mesure du delta, correspondant à la différence entre le nombre d'IC complètes avant et après l'étayage.

Cette mesure globale de l'effet de l'étayage nous paraît cliniquement intéressante car, dans la réalité de la pratique clinique, il est peu envisageable pour le clinicien d'évaluer effectivement l'étayage qu'il produit.

— Étayage effectif

Après avoir abordé cet effet de l'étayage d'un point de vue global, nous avons voulu savoir si le fait d'avoir spécifiquement étayé une IC influençait la narration post-étayage. Pour cette catégorisation, nous nous sommes donc intéressée à ce qui avait été effectivement abordé, et de quelle manière, lors de la phase d'étayage.

Comme présenté dans notre protocole (cf. section 5.2.4), nous avons choisi d'effectuer l'étayage sous forme de questions afin d'amener l'enfant à mentionner ou préciser certains éléments. Il nous a paru pertinent de nous pencher sur la forme des questions posées par l'expérimentatrice afin de décrire plus précisément la nature de l'étayage effectué et de comparer leur effet sur les performances de l'enfant. Précisons tout d'abord que la forme des questions posées dépendait de l'IC concernée. En effet, selon le contenu spécifique de chaque IC, certaines formulations étaient plus appropriées que d'autres. Pour la grande majorité des IC, les questions prévues étaient ouvertes ou partielles (ex. : « Ils sont partis où ? »), tandis que certaines IC nécessitaient plutôt des questions fermées (par ex, pour l'IC « la petite grenouille est introuvable », la question était : « Est-ce qu'ils l'ont trouvée ? »). En outre, nous avons expliqué précédemment que la forme

des questions a fait l'objet d'un ajustement constant en fonction des réponses et réactions de l'enfant, dans le but de l'amener à mentionner certains éléments. Nous savons que la question ouverte représente une stratégie privilégiée dans le cadre d'une conduite étayante car elle encourage l'enfant à formuler une réponse et engage une discussion entre les interlocuteurs. Une question fermée ou alternative, à l'inverse, ne demande pas à l'enfant d'élaborer son discours et s'apparente à une suggestion. Néanmoins, nous nous intéressons ici à l'effet de l'étayage à moyen terme, lors d'une nouvelle narration, et pas uniquement à la réaction immédiate de l'enfant suite à l'étayage. Bien que n'incitant pas l'enfant à développer son propos, une question fermée ou alternative pourrait l'avoir aidé à comprendre certains éléments, à faire des liens entre différents événements de l'histoire et ainsi avoir contribué à la réélaboration de l'histoire effectuée lors de la narration post-étayage. De ce fait, nous avons choisi de les inclure parmi les questions étayantes de l'expérimentateur.

Nous avons donc codé chaque question posée durant la phase d'étayage en fonction de sa forme (de Weck & Marro, 2010 ; Kerbrat-Orecchioni, 1991).

a) La question posée est ouverte.

ex. : puis alors il s' est passé quoi pour la petite grenouille quand elle est tombée dans l' eau ?

Les questions partielles induisant une catégorie linguistique comme "où" et "qui" ont été incluses dans la catégorie des questions ouvertes.

b) La question posée est partielle, c'est-à-dire introduite par un morphème interrogatif (*qui, que, où, quand, comment* et *pourquoi*).

ex. : comment ils ont réagi les amis ?

c) La question posée est fermée.

ex. : elle était toujours jalouse alors la grande grenouille ?

d) La question posée est alternative.

ex. : elle est tombée toute seule ou c' est la grande grenouille qui l' a poussée ?

Afin d'apprécier la dynamique d'ajustement de la part de l'expérimentatrice, nous avons relevé pour chaque IC la forme de la question initialement posée et la

forme finale, c'est-à-dire la dernière formulation utilisée par l'expérimentatrice. En l'absence d'adaptation, les formes initiales et finales étaient, bien entendu, identiques.

Chaque IC non mentionnée devait théoriquement faire l'objet d'un étayage mais l'expérimentateur ayant dû s'adapter aux réactions et réponses de l'enfant durant l'interaction, il est arrivé que certaines IC ne soient pas mentionnées au cours de la phase d'étayage. Par exemple, certains enfants éprouvaient de la difficulté à suivre les échanges et d'autres répondaient aux questions en évoquant des événements survenant plus tardivement dans l'histoire, ce qui rendait difficile le déroulement des éléments dans l'ordre chronologique. Le rôle de l'expérimentateur était également de naviguer dans cet espace de discussion en suivant les réactions de l'enfant pour faire en sorte que l'échange reste porteur de sens pour celui-ci. Ainsi, il nous a paru important de regarder en détail le contenu de l'interaction durant cette phase d'étayage et les éléments qui ont effectivement fait l'objet d'un étayage.

Pour cette analyse, nous avons conservé uniquement les IC non complètes pendant la production pré-étayage. Chacune de ces IC a été codée selon le traitement reçu durant la phase d'étayage.

- a) **L'IC a bénéficié d'un étayage direct**, c'est-à-dire qu'une question portant sur celle-ci a été posée à l'enfant, comme illustré dans l'Exemple 23 (énoncé 5).

Exemple 23: Marlene - 6;10 ans - BI - DT - Etayage - SII

1*OBS : alors au tout début de l'histoire tu m'as dit que c'était un garçon qui avait reçu un cadeau .

2*OBS : puis dans le cadeau il y avait une petite grenouille .

3*OBS : c'est ça?

4*CHI : 0 [=! acquiesce] .

5*OBS : **et comment il a réagi le petit garçon quand il a vu la [/] la grenouille?**

6*CHI : il était trop content .

- b) **L'IC a bénéficié d'un étayage indirect**, c'est-à-dire qu'aucune question spécifique sur cette IC n'a été posée à l'enfant, mais que celui-ci a néanmoins mentionné spontanément cette IC au cours de la phase d'étayage,

en réponse à une autre question. En effet, une question a pu suggérer des éléments de l'histoire au-delà de la réponse directe à la question en permettant à l'enfant de mettre en relation différents épisodes, ou en cas de mauvaise interprétation de la question. De ce fait, une IC a pu être évoquée par l'enfant indirectement grâce à une question qui lui a été posée, comme illustré dans l'Exemple 24.

Exemple 24: Inga - 8;0 ans - MONO - TDL - Etayage - SF2/SI3/DA3

- 1*OBS : et donc après tu m' as dit qu' <il avait> [/] il avait construit un bateau et tout .
2*CHI : &mh &mh .
3*OBS : puis est ce que la grosse grenouille elle était montée avec eux sur le bateau?
4*CHI : oui et la petite aussi .
5*CHI : et après il a poussé la petite grenouille [=! mime pousser] .
6*CHI : et &bah elle est tombée dans l' eau .

Dans cet exemple, l'expérimentatrice pose une question concernant la SI3 (départ des amis sur un radeau) dans le but de d'introduire une question portant sur la SF2 (punition de la grande grenouille). En effet, la question 3 avait pour but de partir d'une information donnée par l'enfant (le garçon est parti sur un bateau) pour l'interroger sur un élément non mentionné, à savoir que la grenouille n'était pas avec eux parce qu'elle avait été punie. Cette question n'a finalement pas évoqué à l'enfant ce moment de l'histoire mais l'a conduite à mentionner une phase suivante, la DA3 (la grande grenouille jette la petite grenouille dans l'eau).

- c) **L'IC n'a pas bénéficié d'un étayage** car aucune question relative à celle-ci n'a été posée et l'enfant n'a pas mentionné spontanément cette IC suite à une autre question. Il s'agit donc d'une IC non abordée durant la phase d'étayage.

Une catégorisation binaire du type IC étayée vs. non étayée nous a paru trop réductrice car elle ne permettait pas d'inclure le cas de figure intermédiaire présenté au sous-point b). En effet, ce cas où l'enfant mentionne spontanément une IC ne remplit pas les critères de la catégorie des IC étayées, étant donné que l'expérimentateur n'a pas directement posé de questions sur cette information

(et il était devenu caduc de le faire une fois l'élément mentionné). À l'inverse, il ne nous paraissait pas adéquat de traiter une information mentionnée spontanément comme une information non étayée, puisqu'elle serait alors assimilée à une information non abordée durant la phase d'étayage, ce qui n'est pas le cas. La réaction différée attendue, c'est-à-dire la façon dont l'enfant se réappropriera les éléments de l'histoire lors de la narration post-étayage, n'est pas la même pour ces deux types d'informations. Nous avons donc réservé la catégorie c) aux IC n'ayant fait l'objet d'aucune réaction de la part de l'enfant durant la phase d'étayage, que ce soit une réaction induite directement par une question ou une réaction indirecte.

Les deux codages que nous venons de présenter - forme des questions et étayage des IC - seront utilisées comme variables dans l'analyse de l'effet de l'étayage effectif. Ainsi, en nous intéressant uniquement aux IC qui n'étaient pas complètes lors de la narration pré-étayage, nous pourrions évaluer l'impact de l'étayage sur la complétude des IC lors de la narration post-étayage. Parmi les IC ayant bénéficié d'un étayage, nous examinerons si la forme des questions posées par l'expérimentatrice prédit la complétude des IC dans la narration post-étayage.

6.3. Choix statistiques

Nous débuterons cette section consacrée aux options statistiques retenues dans notre thèse, en présentant la procédure d'accord interjuge. Dans un second temps, nous exposerons les tests statistiques utilisés ainsi que les variables intégrées aux modèles.

- Accord interjuge :

Dans le but d'évaluer la qualité du codage et la validité des analyses statistiques, tous les axes d'analyse ayant fait l'objet d'une analyse statistique ont bénéficié d'une procédure d'accord interjuge. Formée à partir d'un guide de codage, une deuxième examinatrice a procédé au codage à l'aveugle de 20% des narrations transcrites, choisies de manière randomisée⁷. Le taux d'accord en pourcentages ainsi que la valeur du Kappa de Cohen pour chacun des domaines d'analyse ayant bénéficié d'un accord interjuge sont répertoriés dans le Tableau 5.

TABLEAU 5. – Taux d'accord et coefficients kappa de Cohen pour les différents axes d'analyse discursifs

Domaines d'analyse	Taux d'accord (%)	Kappa de Cohen
Planification		
Centralité	93.7	0.70
Complétude des IC	91.9	0.86
Présence des phases narratives	92.8	0.92
Exhaustivité des phases	95.0	0.90
Détails de la non-exhaustivité	92.1	0.86
Connexion		
Type d'organisateur textuel	99.1	0.99
Cohésion anaphorique		
Identification du référent	96.6	0.96
Position dans la chaîne référentielle	96.4	0.91
Forme linguistique	96.6	0.95
Caractère attendu selon la position dans la chaîne référentielle	99.4	0.96
Jugement d'ambiguïté référentielle	90.6	0.68
Cohésion verbale		
Temps verbaux	99.3	0.99

7. L'évaluation de la fidélité interjuge a été effectuée par Mme Letizia Volpin, docteure en logopédie, que nous remercions vivement pour ce travail.

Le taux d'accord est supérieur à 90% pour toutes nos mesures, ce qui correspond au standard attendu pour ce type d'étude. Selon l'interprétation du Kappa de Cohen proposée par McHugh (2012), les valeurs calculées sont considérées comme représentant un accord "presque parfait" ($>.90$) pour huit mesures, "fort" ($.80-.90$) pour deux autres et "modéré" ($.60-.79$) pour les deux restantes. Les deux mesures présentant un accord seulement modéré concernent des dimensions plus subjectives du codage (centralité des informations et jugement d'ambiguïté référentielle), ce qui peut expliquer une plus grande variabilité interjuge. Il convient également de rappeler que le coefficient kappa de Cohen dépend de la distribution des données dans chaque modalité : lorsqu'une catégorie est très peu représentée, le coefficient tend à être plus faible, même si le taux d'accord brut est relativement élevé. C'est ce que l'on observe pour nos deux mesures à accord modéré. Pour la mesure de centralité, bien que les désaccords soient moins fréquents que pour d'autres mesures, la rareté des cas d'énoncés "secondaires" par rapport aux "centraux" entraîne mécaniquement une valeur de kappa plus faible. De manière analogue, le jugement d'ambiguïté référentielle est affecté par la plus faible occurrence des cas codés comme ambigus par rapport à ceux considérés comme non ambigus.

- Tests statistiques :

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons principalement utilisé des modèles de régressions linéaires généralisées (régressions logistiques ou binomiales) à effets mixtes (Baayen et al., 2008), nous permettant d'étudier l'effet prédicteur de plusieurs variables sur les habiletés narratives des enfants. Les modèles linéaires généralisés représentent une extension des modèles de régression linéaire et sont adaptés lorsque les données de la variable dépendante (ou variable réponse) sont catégorielles et non pas continues. En effet, les postulats des régressions linéaires (distribution normale et homogénéité de la variance des résidus) ne peuvent être respectés dans ce cas de figure. En présence de ce type de données, l'utilisation des modèles linéaires généralisés est préférée à d'autres tests statistiques tels que les analyses de la variance (ANOVA), jugés moins appropriés et pouvant conduire à des résultats faussés, même après l'application de transformations mathématiques (par exemple, transformation arc sinus de la racine carrée) (Jaeger, 2008). Plus précisément, dans les cas où la variable dépendante se présente sous la forme de données binaires (comme c'est le cas pour la plupart de nos résultats, par exemple la présence ou l'absence de la phase narrative), il s'agit d'appliquer les modèles de régressions logistiques. Ceux-ci

établissent une relation entre les variables dépendantes et indépendantes via une fonction de lien, appelée transformation logit, permettant d'estimer la probabilité d'obtenir l'un ou l'autre résultat en fonction des différentes modalités des variables indépendantes. Les modèles logistiques à effets mixtes comportent à la fois des effets fixes, correspondant aux variables indépendantes, et des effets aléatoires qui représentant la variation entre groupes (variation intra-sujet ou intra-item). Ces modèles sont particulièrement adaptés à nos données puisque nous possédons des mesures répétées du même participant ou du même item. Nous avons donc inclus comme facteurs fixes les différentes variables pour lesquelles nous avons des hypothèses de départ et que nous avons souhaité manipuler dans le but d'étudier leur effet prédictif sur nos différentes mesures. Nous avons ajouté comme facteurs aléatoires certaines variables susceptibles d'influencer le modèle et qu'il était donc important de contrôler. Pour certaines mesures linguistiques, nous avons utilisé des modèles de régression linéaire à effets mixtes étant donné que la variable réponse était continue.

Nous avons répertorié les différentes variables fixes et aléatoires que nous avons ajoutées à nos modèles. Les variables fixes sont accompagnées des hypothèses opérationnelles qui leur sont associées.

Variables à effets fixes

— Statut clinique : Développement langagier typique (DT) vs. Trouble du développement du langage (TDL) vs. Faibles capacités langagières (F).

En nous appuyant sur les données théoriques présentées dans la section 2.4 et section 2.7, nous émettons l'hypothèse que les narrations des enfants avec TDL seront moins élaborées sur les plans discursif et linguistique. Ces enfants auront davantage de difficultés à produire des narrations organisées et complètes, ainsi qu'à utiliser des éléments assurant la cohésion et la connexion du discours, que leurs pairs sans trouble. D'un point de vue formel, nous nous attendons à observer des différences concernant la productivité, la complexité syntaxique et la précision morphologique des narrations en fonction du statut clinique. Par ailleurs, le groupe F étant inclus dans nos données à titre exploratoire, aucune hypothèse spécifique n'est formulée à leur sujet.

— **Statut linguistique : Monolingues (MONO) vs. Bilingues (BI).**⁸

Compte tenu des éléments présentés dans la section 1.3.4, nous pensons qu'en raison de difficultés langagières liées au manque d'exposition au français, les enfants bilingues produiront des narrations moins élaborées que leurs pairs monolingues du point de vue de la productivité, de la complexité syntaxique et de la précision morphologique. En revanche, nous estimons que les enfants bilingues ne seront pas désavantagés par rapport aux enfants monolingues sur les aspects de planification des narrations, qui sont davantage transposables d'une langue à l'autre. Concernant les éléments de textualisation, les données disponibles restent limitées. Toutefois, les études existantes suggèrent que ceux-ci permettent des interactions interlinguistiques, tout en conservant une certaine dépendance vis-à-vis des connaissances linguistiques propres à une langue. De ce fait, nous formulons l'hypothèse que nos résultats pour ce domaine se situeront à un niveau intermédiaire entre ceux des aspects linguistiques et ceux de la planification, avec la présence d'un effet du statut linguistique sur certains éléments seulement. En particulier, les éléments de connexion, plus étroitement liés aux connaissances lexicales, pourraient être davantage sensibles au statut linguistique que les éléments de cohésion anaphorique.

— **Âge en mois**

Étant donné que les habiletés narratives se développent progressivement jusqu'à l'adolescence (cf. section 1.2.2), nous pensons observer un effet de l'âge sur l'ensemble de nos mesures linguistiques et discursives, reflétant une amélioration des habiletés narratives à mesure que l'enfant grandit.

— **Type de tâche : Rappel d'histoire (Rappel) vs. Production pré-étayage (Production1)**

Nous nous attendons à ce que les enfants bénéficient du modèle présenté, en produisant des narrations plus élaborées sur le plan linguistique - plus longues, complexes et comportant un vocabulaire plus diversifié - et discursif - mieux organisées, plus complètes et davantage connectées - lors du rappel d'histoire (cf. section 3.4.2). Les enfants avec TDL semblent également démontrer des

8. Nous avons également envisagé de proposer cette variable de manière continue par le biais du taux d'exposition actuel au français et du taux d'exposition moyen au français. Après avoir testé les modèles de régression avec l'une ou l'autre de ces variables, nous avons constaté que les résultats étaient très similaires. Nous avons donc choisi de garder la variable catégorielle monolingues vs. bilingues dans le but de faciliter l'interprétation des résultats.

variations de performances selon le type de tâche, mais nous ne savons pas si des différences entre les enfants avec et sans trouble apparaissent en fonction du type de tâche proposé. Nous supposons que les enfants avec développement typique auront davantage de facilités à tirer bénéfice du modèle présenté, et nous faisons donc l'hypothèse que l'écart de performance sera plus marqué entre les deux types de tâche chez ces enfants par rapport à leurs pairs avec TDL. Pour rappel, les deux histoires proposées étant équivalentes (Heilmann et al., 2016), des différences entre les narrations produites durant la tâche de rappel et celle de production pourront être attribuées à l'effet du type de tâche.

— **Temps : Production pré-étayage (Production1) vs. Production post-étayage (Production2)**

Nous avons vu dans la section 3.4.2 que l'étayage des narrations améliore les habiletés narratives des enfants au développement typique et qu'une phase de médiation centrée sur l'enseignement des habiletés narratives permet de différencier les enfants avec et sans TDL (cf. section 3.3.3). À partir de ces données, nous formulons l'hypothèse que tous les enfants de notre étude tireront profit de la phase d'étayage en produisant une deuxième narration autonome plus complète en termes d'IC.

— **Étayage : IC non étayée vs. IC étayée directement vs. IC étayée indirectement**

Nous pensons que les éléments non mentionnés durant la première narration autonome et ayant bénéficié d'un étayage seront davantage présents dans la narration post-étayage que ceux n'ayant pas été étayés.

En nous appuyant sur les travaux portant sur l'évaluation dynamique des narrations auprès d'enfants avec TDL (cf. section 3.3.3), nous estimons que les effets du temps et de l'étayage seront plus marqués chez les enfants avec développement typique, qui présenteront une évolution pré/post-étayage plus importante que les enfants avec TDL en raison de leur meilleure capacité d'apprentissage. En effet, nous nous attendons à ce que les enfants avec TDL démontrent davantage de difficultés à s'appropriier le support de l'adulte. De plus, nous pensons que l'effet de l'étayage sera modulé par l'âge des enfants, les enfants plus âgés étant plus susceptibles de bénéficier de l'aide apportée. Toutefois, nous faisons l'hypothèse que le statut linguistique n'aura pas d'effet sur la progression des enfants suite à une phase d'étayage, en accord avec les résultats d'études portant sur l'évaluation dynamique en contexte de bilinguisme (cf. section 3.5). En

effet, le bilinguisme n'impacte pas la capacité d'apprentissage des enfants et la manière dont ils se saisissent du support offert par l'adulte.

Variables à effets aléatoires

- Enfant : 68 enfants
- Item : selon l'analyse, la variable Phase (20 modalités), Information centrale (31 modalités) ou Type de référent (6 modalités) a été ajoutée.

Le Tableau 6 répertorie les différentes variables dépendantes de nos modèles, divisées entre les régressions logistiques et linéaires (à effets mixtes pour les deux).⁹

9. Pour la plupart des mesures, nous avons la possibilité de présenter les résultats sous forme catégorielle ou continue et, de ce fait, d'effectuer des régressions logistiques ou linéaires. Par exemple, pour la planification des séquences narratives, nous pouvions soit effectuer une régression logistique avec une variable réponse binaire (présence vs. absence de phase pour chacune d'elles), soit calculer le pourcentage de phases présentes pour chaque enfant et réaliser une régression linéaire. Nous avons essayé ces deux types de modèle et les résultats obtenus étant équivalents, nous avons choisi de conserver ceux issus de la régression logistique. Ce modèle a l'avantage de pouvoir prendre en considération la variabilité inhérente aux items comme effet aléatoire, et de comporter un nombre d'observations plus important, ce qui permet la réalisation d'un modèle plus ajusté. En outre, les postulats d'utilisation sont moins contraignants que ceux d'une régression linéaire. Nous avons donc réservé les régressions linéaires aux variables dépendantes uniquement disponibles sous forme continue comme les calculs de densité ou de longueur.

6. Méthodologie d'analyse

TABLEAU 6. – Variables incluses dans les régressions logistiques et linéaires

Domaine d'analyse	Modalités (si régression logistique)
Mesures linguistiques	
Longueur moyenne des énoncés	
Densité des énoncés	
Participation verbale	
Diversité lexicale (VOCD)	
Choix des verbes "être" et "avoir"	correct vs. erroné
Mesures discursives	
Type d'énoncés	1 type dénoncés vs. tous les autres
Planification	
Centralité	contenu central vs. secondaire
Complétude des IC	IC complète vs. incomplète
Présence des phases narratives	phase présente vs. absente
Exhaustivité des phases	phase exhaustive vs. non exhaustive
Détails de la non-exhaustivité	1 type d'énoncés vs. tous les autres
Connexion	
Densité des organisateurs	
Présence des organisateurs introductifs	org. présent vs. absent
Répartition des types d'organismes	1 type d'organismes vs. tous les autres
Cohésion anaphorique	
Caractère attendu selon la position dans la chaîne référentielle	attendue vs. non attendue
Jugement d'ambiguïté référentielle	ambiguë vs. non ambiguë
Cohésion verbale	
Choix du sous-système temporel	1 type de sous-système vs. tous les autres
Étayage	
Complétude des IC pré- et post-étayage	IC complète vs. incomplète
Delta du nombre d'IC complètes	
Forme des questions	ouvertes et partielles vs. fermées et alternatives
Complétude des IC post-étayage	IC complète vs. incomplète

Afin d'évaluer la qualité des modèles de régression logistique, nous avons eu recours à la statistique C, qui permet d'estimer leur capacité à prédire correctement l'appartenance des observations à l'une ou l'autre catégorie. La valeur C issue de cette analyse renseigne sur la précision du modèle (en anglais, *goodness of fit*), en comparant les valeurs prédites par le modèle avec les valeurs réelles.¹⁰ Selon Martinez-Camblor et al. (2020), cette statistique peut être employée comme une estimation de la taille d'effet pour les régressions logistiques.

Afin d'approfondir l'exploration des résultats obtenus à partir des modèles de régression, nous avons réalisé des arbres d'inférence conditionnelle, calculés avec la technique de la partition binaire récursive (Hothorn et al., 2006). Ces arbres permettent de mieux comprendre comment les différentes variables indépendantes interagissent et sont hiérarchisées pour expliquer la variable dépendante. Seules les variables explicatives significatives dans les modèles de régression ont été intégrées dans l'algorithme des arbres. À partir de l'ensemble des données, celui-ci va examiner quel prédicteur est le plus pertinent pour segmenter les résultats en sous-groupes en maximisant l'homogénéité de la variable dépendante au sein de chacun d'eux. Ce prédicteur est alors utilisé pour créer un nœud dans l'arbre. Puis, l'algorithme va répéter l'opération à chaque nœud pour le sous-ensemble de données correspondant. Ainsi, plus un nœud apparaît en position haute dans l'arbre, plus le facteur correspondant joue un rôle important dans l'explication de la variable dépendante. Il convient de préciser que les modèles de régression et les arbres d'inférence conditionnelle ne reposent pas sur les mêmes principes statistiques. Une variable peut donc apparaître comme significative dans le modèle de régression mais ne pas être sélectionnée dans un arbre, car elle n'apporte pas une amélioration notable dans la segmentation des données selon les critères de l'algorithme. L'utilisation conjointe de ces méthodes offre donc une compréhension plus approfondie et nuancée des données.

Toutes les analyses statistiques ont été effectuées à l'aide du logiciel R (version 4.2.1, R Core Team, 2020) via l'interface RStudio (version 2022.07.1 +554, RStudio Team, 2019). Nous avons utilisé le package lme4 (et packages dépendants, Bates et al., 2015) pour les régressions linéaires et binomiales à modèle mixte, ainsi que le package party (et packages dépendants, Hothorn & Zeileis, 2015) pour les arbres de décision.

10. Plus la valeur C est proche de 1, plus le modèle est précis et permet de classer correctement les résultats. Une valeur C inférieure ou égale à 0.5 signifie que le modèle n'est pas meilleur que le hasard. Lorsqu'elle est comprise entre 0.7 et 0.8, le modèle est dit *acceptable* et il est *fort* pour une valeur de C supérieure à 0.8 (Hosmer et al., 2013).

Troisième partie

Résultats

7. Résultats : mesures linguistiques

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats concernant les mesures linguistiques issues des narrations. Nous commencerons par exposer les résultats des mesures de complexité syntaxique (section 7.1), puis nous poursuivrons par celles de productivité (section 7.2) et terminerons par une mesure de précision morphologique (section 7.3). Pour chaque mesure, des données descriptives sous forme de tableaux et/ou figures seront proposées, ainsi que les résultats des analyses statistiques de régression (linéaire ou logistique selon les mesures). Les tableaux complets issus des régressions sont disponibles dans l'Annexe E. Étant donné que la variable du statut clinique comporte trois modalités (TDL, DT et F), nous les avons comparées une à une dans nos modèles.¹ Des arbres d'inférence conditionnelle compléteront les analyses lorsqu'une étude approfondie des interactions entre les variables s'avérera pertinente. Rappelons que les modèles de régression et les arbres d'inférence conditionnelle reposent sur des principes statistiques différents, ce qui peut entraîner des différences dans les effets observés (section 6.3). Ces deux approches sont complémentaires, notamment lorsqu'il s'agit de démêler des relations complexes entre les variables. Pour toutes les mesures linguistiques, les narrations de la tâche narrative 1 (rappel d'une histoire entendue) ainsi que celles de la 1ère production autonome de la tâche narrative 2 seront prises en compte, afin de pouvoir comparer le type de tâche (cf. Figure 9).

1. Nous avons procédé de la même manière pour tous les modèles de régression de notre étude.

7. Résultats : mesures linguistiques

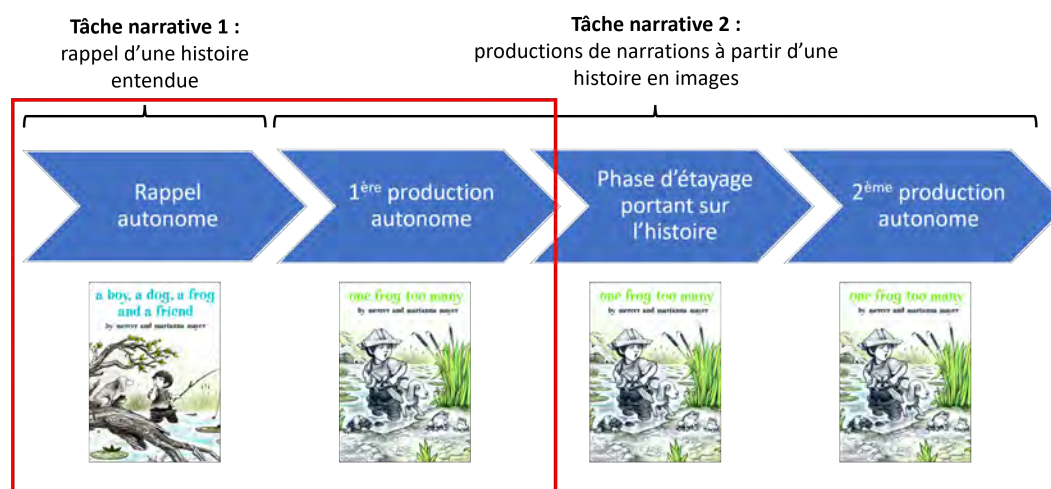


FIGURE 9. – Schéma de la procédure expérimentale

7.1. Mesures de complexité syntaxique

Nous présentons dans cette section les résultats d'analyses des mesures de longueur moyenne d'énoncés (section 7.1.1) et de densité des énoncés (section 7.1.2).

7.1.1. Longueur moyenne des énoncés

Les données descriptives relatives à la mesure de la LME en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche sont présentées dans le Tableau 7.

TABLEAU 7. – Moyennes, écarts-types, minima et maxima pour la LME en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche

Statut clinique			Statut linguistique		Type de tâche	
DT	F	TDL	Monolingues	Bilingues	Rappel	Production1
8.2 (1.3)	7.6 (1.3)	6.3 (1.2)	7.5 (1.5)	7.4 (1.5)	7.6 (1.6)	7.4 (1.4)
[5.4–11]	[5.3–10]	[4.3–9.2]	[5–11]	[4.3–11]	[4.3–11]	[4.6–10.4]

Les données du tableau semblent révéler des différences selon le statut clinique. Nous observons une hiérarchie dans la LME des trois groupes d'enfants étudiés, les enfants avec DT présentant la LME moyenne la plus élevée (moy : 8.2) et les enfants

avec TDL la plus basse (moy : 6.3). La LME moyenne des enfants du groupe F se situe à un niveau intermédiaire (moy : 7.6).

Nous avons réalisé une analyse de régression linéaire sur cette mesure. Les résultats montrent que le statut clinique et l'âge sont des prédicteurs significatifs de la LME issue des narrations. En revanche, le statut linguistique et le type de tâche ne l'influencent pas de manière significative.²

Concernant le *statut clinique*, les enfants avec TDL produisent des narrations avec une LME significativement moins élevée que les enfants avec DT³ et ceux du groupe F⁴. En revanche, la LME des enfants du groupe F ne diffère pas de manière significative de celle du groupe DT⁵.

L'effet de l'âge indique que la LME augmente globalement avec l'âge⁶.

Examinons maintenant la façon dont les différentes variables présentées individuellement se combinent pour impacter les résultats, au moyen de l'arbre d'inférence conditionnelle généré pour cette mesure (cf. Figure 10).

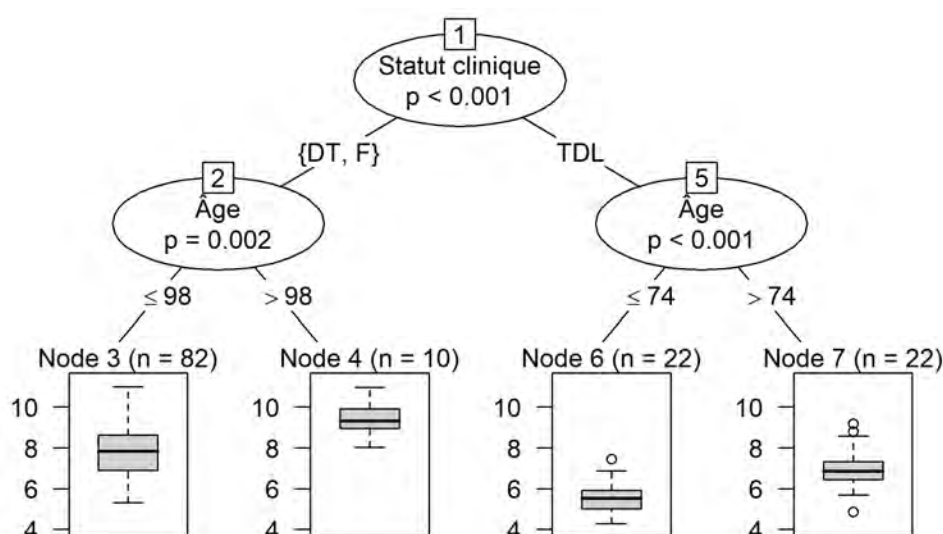


FIGURE 10. – Arbre d'inférence conditionnelle pour la longueur moyenne des énoncés (Les âges sont indiqués en mois.)

2. Conformément aux seuils conventionnels, les différences dont la valeur de p est supérieure 0.05 ne sont pas jugées statistiquement significatives.

3. LME / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-1.776063; S.E.=0.266995; df=62.999989; $t=-6.652$; $p<0.001^{***}$

4. LME / Statut clin. TDL vs. F : Est=1.354238; S.E.=0.366990; df=62.999989; $t=3.690$; $p<0.001^{***}$

5. LME / Statut clin. DT vs. F : Est=-0.421825; S.E.=0.342760; df=62.999989; $t=-1.231$; $p=0.223$

6. LME / Âge : Est=0.038275; S.E.=0.009048; df=62.999990; $t=4.230$; $p<0.001^{***}$

Cet arbre⁷ indique que le statut clinique constitue le facteur ayant le plus d'impact sur la LME, en distinguant les résultats des enfants des groupes DT et F d'une part, et les enfants avec TDL d'autre part. L'âge correspond au deuxième facteur d'influence dans les deux branches créées. Chez les enfants des groupes DT et F, les enfants âgés de plus de 8;2 ans (98 mois) présentent une LME plus élevée que leurs pairs plus jeunes. Chez les enfants du groupe TDL, le seuil de 6;2 ans (74 mois) permet de distinguer les sous-groupes. Chaque nœud terminal présente un diagramme en boîte représentant la distribution des valeurs de LME pour le sous-groupe correspondant. Ces données indiquent que l'âge joue un rôle important dans cette mesure de LME, avec une progression des valeurs en fonction de l'avancée en âge dans les trois groupes définis par le statut clinique. Toutefois, les niveaux restent en moyenne plus faibles chez les enfants présentant un TDL, quel que soit l'âge.

7.1.2. Densité des énoncés

Pour rappel, la mesure de la densité des énoncés correspond au nombre total de propositions (indépendantes, principales et subordonnées) sur le nombre de propositions indépendantes (cf. section 6.2.1). Ainsi, une densité égale à 1 signifie que la narration est uniquement composée de propositions indépendantes. Nous avons répertorié les données descriptives relatives à cette mesure en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche dans le Tableau 8.

TABLEAU 8. – Moyennes, écarts-types, minima et maxima pour la densité des énoncés en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche

Statut clinique			Statut linguistique		Type de tâche	
DT	F	TDL	Monolingues	Bilingues	Rappel	Production1
1.12 (0.09)	1.08 (0.08)	1.03 (0.04)	1.09 (0.09)	1.08 (0.08)	1.1 (0.09)	1.07 (0.07)
[1–1.42]	[1–1.26]	[1–1.15]	[1–1.42]	[1–1.37]	[1–1.42]	[1–1.37]

En ce qui concerne le statut clinique, nous observons la même hiérarchie que pour la LME : les enfants avec DT produisent les énoncés les plus denses (moy : 1.12), devant les enfants du groupe F (moy : 1.08) et les enfants avec TDL (1.03). Par ailleurs, les narrations produites en rappel sont en moyenne plus denses (moy : 1.1) que celles

7. Rappelons que seuls les facteurs significatifs dans le modèle de régression ont été introduits dans l'algorithme de l'arbre.

de la tâche de production (moy : 1.07). En croisant le statut clinique et le type de tâche, la différence de densité moyenne entre les deux types de tâche semble plus marquée chez les enfants des groupes DT (1.14 en rappel et 1.1 en production) et F (1.1 en rappel et 1.07 production) que chez les enfants avec TDL (1.03 en rappel et 1.02 production).

Nous avons effectué une analyse de régression linéaire sur cette mesure. Les résultats montrent que le statut clinique, le type de tâche et l'âge sont des prédicteurs significatifs de la densité des énoncés. En revanche, le statut linguistique n'exerce pas d'influence significative.

En ce qui concerne le *statut clinique*, des différences significatives entre les groupes TDL et DT⁸, ainsi qu'entre les groupes TDL et F⁹. Comme pour la LME, nous n'obtenons pas de différence significative entre les enfants des groupes DT et F¹⁰.

À propos du *type de tâche*, il apparaît que la densité des énoncés est plus élevée en rappel qu'en production¹¹. Cela semble indiquer que les enfants bénéficient du modèle de l'histoire en réutilisant certaines structures complexes. Nous pouvons illustrer cet élément par l'exemple de la phrase "Ce poisson tirait tellement fort sur le fil de la canne à pêche que le garçon tomba dans l'eau", tirée du script de l'histoire proposée en rappel. Plusieurs enfants ont repris la structure "tellement...que", comme illustré dans l'Exemple 25.

Exemple 25: Léa - 7;4 ans - MONO - DT - Rappel - FT1

*CHI : et <il tire> [/] il tire tellement que le petit garçon il tombe dans la rivière .

L'écart de densité entre rappel et production étant plus marqué chez les enfants DT et F, il semble que les enfants avec TDL aient moins tiré parti du modèle présenté pour augmenter la densité de leurs énoncés. En reprenant l'exemple de la structure syntaxique "tellement...que" présenté ci-dessus, nous remarquons qu'aucun enfant avec TDL n'a repris cette formulation dans sa narration.

Enfin, nous observons que la densité des énoncés augmente avec l'âge des enfants¹².

8. Densité / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-0.0885353; S.E.=0.0152642; df :63.0000011; t=-5.800; p=<0.001***

9. Densité / Statut clin. TDL vs. F : Est=0.0581430; S.E.=0.0209810; df :63.0000011; t=2.771; p=0.00733 **

10. Densité / Statut clin. DT vs. F : Est=-0.0303923; S.E.=0.0195957; df :63.0000011; t=-1.551; p=0.12592

11. Densité / Type tâche : Est=-0.0282540; S.E.=0.0107529; df :66.9999977; t=-2.628; p=0.01065*

12. Densité / Âge : Est=0.0014298; S.E.=0.0005173; df=63.0000011; t=2.764; p=0.00748**

La Figure 11 présente l'arbre d'inférence conditionnelle établi pour cette mesure.

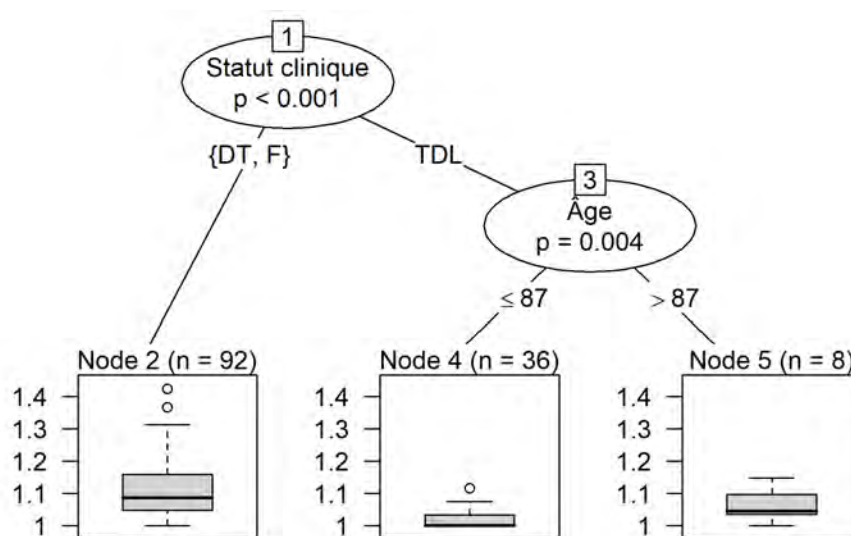


FIGURE 11. – Arbre d'inférence conditionnelle pour la densité des énoncés
(Les âges sont indiqués en mois.)

L'arbre montre que le statut clinique est le principal facteur associé à la densité des énoncés, avec une nouvelle fois les enfants des groupes DT et F d'une part, et les enfants avec TDL d'autre part. Dans la branche des enfants avec TDL, l'âge constitue un second critère déterminant : les enfants de moins de 7;3 ans (87 mois) présentent une plus faible densité. L'effet de l'âge est donc principalement présent chez les enfants avec TDL. Les diagrammes en boîte présents dans chaque nœud terminal montrent que la mesure de la densité des énoncés est moins dispersée chez les enfants avec TDL, ceux-ci présentant presque tous une densité inférieure à 1.1.

7.2. Mesures de productivité

Cette section comprend les résultats relatifs à la participation verbale (section 7.2.1) et à la diversité lexicale (section 7.2.2).

7.2.1. Participation verbale

Comme exposé précédemment (cf. section 6.2.1), la participation verbale correspond au pourcentage de mots d'un interlocuteur sur le nombre total de mots produits

au cours de la tâche de narration. Nous avons calculé le taux de participation verbale des enfants durant chacune des narrations produites. Ainsi, un taux proche de 100% signifie que l'enfant a produit sa narration de manière monogérée, tandis qu'un taux aux alentours des 50% indique une participation verbale équivalente entre l'enfant et l'expérimentatrice, celle-ci ayant dû intervenir durant la tâche. Le Tableau 9 présente les données descriptives relatives à cette mesure en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche.

TABLEAU 9. – Moyennes, écarts-types, minima et maxima des taux de participation verbale des enfants en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche

Statut clinique			Statut linguistique		Type de tâche	
DT	F	TDL	Monolingues	Bilingues	Rappel	Production ¹
91.5 (9.7) [42.6–99.7]	87.2 (15.8) [31.8–98.9]	86.7 (12.6) [45.6–99.6]	90 (11.6) [31.8–99.7]	88.4 (12.3) [42.6–99.5]	86.1 (14.4) [31.8–99.5]	92.4 (7.7) [67.5–99.7]

Comme attendu en fonction de la consigne de narration autonome donnée aux enfants, nous observons que leurs narrations sont en moyenne plutôt monogérées avec des taux moyens autour des 90%, même si les valeurs minimales et maximales montrent une importante variabilité entre les enfants, quel que soit leur statut clinique ou linguistique. Les enfants avec DT présentent un taux moyen de participation verbale légèrement plus élevé (91.5%) que celui des enfants du groupe F (87.2%) et du groupe TDL (86.7%). S'agissant du type de tâche, nous remarquons que le taux moyen de participation verbale des enfants est plus élevé en production qu'en rappel (92.4% vs. 86.1%), et il est intéressant de noter une différence importante dans les taux minimaux des deux tâches de narration (31.8% en rappel contre 67.5% en production).

Nous avons réalisé une analyse de régression linéaire sur cette mesure. Les résultats montrent que le type de tâche et l'âge sont des prédicteurs significatifs du taux de participation verbale. En revanche, le statut clinique et le statut linguistique ne l'influencent pas de manière significative.

À propos du *type de tâche*, la participation verbale plus élevée en production qu'en rappel ¹³ peut s'expliquer par l'ordre de présentation des tâches. En effet, la tâche de production était systématiquement proposée après celle de rappel dans notre

13. Part. verbale / Type tâche : Est=0.0628704; S.E.=0.0152698; df=66.9999996; t=4.117; p=<0.001***

protocole. Cette familiarisation au contexte d'évaluation et à la tâche de narration a pu favoriser une gestion plus autonome de l'activité lors de la production de narration. Lors de la première tâche, les enfants ont pu se montrer plus incertains quant aux attentes de l'expérimentatrice et rechercher davantage de validation. Cette incertitude a pu se traduire par des hésitations plus fréquentes et entraîner davantage de relances et d'encouragements, contribuant ainsi à une participation verbale plus importante de l'expérimentatrice.

Un effet de l'âge est observé : plus les enfants sont âgés, plus leurs narrations tendent vers la monogestion ¹⁴.

La Figure 12 présente l'arbre d'inférence conditionnelle obtenu pour cette mesure.

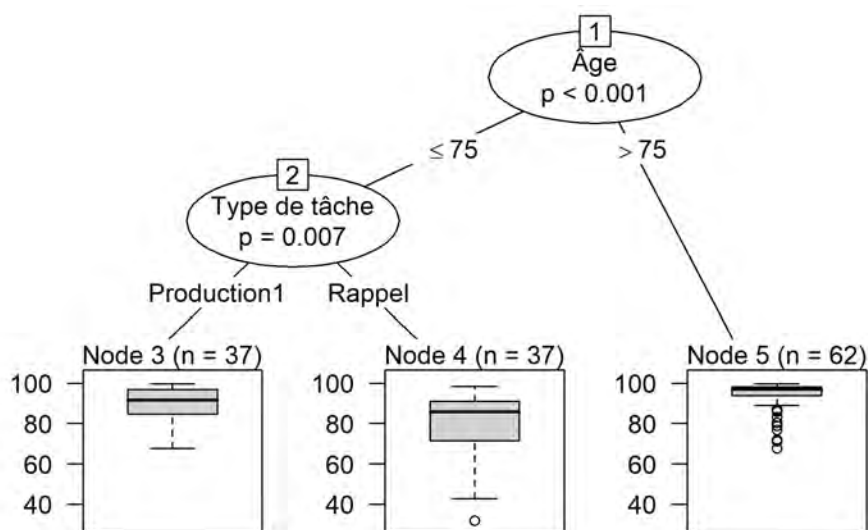


FIGURE 12. – Arbre d'inférence conditionnelle pour la participation verbale
(Les âges sont indiqués en mois.)

Le premier facteur discriminant identifié est l'âge : les enfants de moins de 6;3 ans (75 mois) forment un groupe distinct de ceux plus âgés. Parmi les plus jeunes uniquement, le type de tâche constitue la seconde variable explicative, avec un taux de participation verbale plus élevé en production qu'en rappel. L'effet du type de tâche semble donc se manifester principalement chez les enfants de moins de 6;3 ans. Les diagrammes en boîte présents dans les nœuds terminaux confirment que le taux de participation verbale est en moyenne plus élevé et moins dispersé chez les enfants plus âgés.

14. Part. verbale / Âge : Est=0.0033067; S.E.=0.0007891; df=63.0000003; t=4.190; p=<0.001***

Afin de mieux comprendre la dynamique interactionnelle au sein d'une narration plutôt polygérée, nous proposons d'étudier un extrait de notre corpus. Le taux de participation verbale de l'enfant dans la narration dont est issu l'Exemple 26 est de 45.6%, c'est-à-dire largement inférieur à la moyenne calculée. L'expérimentatrice est donc davantage intervenue que dans la plupart des autres narrations et nous allons tenter de qualifier cette participation verbale plus élevée. Cet extrait correspond au tout début de la narration durant la tâche de rappel.

Exemple 26: Pablo - 6;2 ans - BI - TDL - Rappel - SI1

- 1*CHI : pêche un poisson .
- 2*OBS : okay d'accord .
- 3*CHI : je sais plus celui là [=! chuchote et montre une page] .
- 4*OBS : tu sais plus?
- 5*CHI : 0 [=! remontre la page] .
- 6*OBS : &bah si y a rien d' autre à dire tu peux tourner .
- 7*OBS : et tu me dis ce qui se passe après .
- 8*CHI : il tire la pêche [=! montre sur l'image] .
- 9*OBS : &mh &mh oui .
- 10*OBS : et après?
- 11*CHI : il tombe .
- 12*OBS : d'accord [=! rit] .
- 13*CHI : la tortue elle a pris la pêche .
- 14*OBS : okay .
- 15*OBS : et après?
- 16*CHI : le chien il est fâché avec la tortue [=! chuchote] .
- 17*OBS : okay .
- 18*OBS : parle un tout petit peu plus fort P sinon on n' entend pas .
- 19*OBS : d'accord?
- 20*CHI : 0 .
- 21*OBS : c' est super ce que tu fais .
- 22*CHI : je sais plus .
- 23*OBS : alors tu m' as dit que le chien il était fâché avec la tortue .
- 24*CHI : 0 [=! acquiesce] .
- 25*OBS : okay et après?
- 26*CHI : le garçon il a pris la pêche .

Nous constatons que l'expérimentatrice est intervenue à des fins de régulation de l'activité et de guidance. Des énoncés phatiques de type "mh mh" ou "okay" ou "d'accord" sont produits en réaction aux propos de l'enfant dans le but de lui signaler son

écoute active et de l'encourager à poursuivre. Toutefois ces énoncés ne suffisent pas à Pablo pour lui permettre d'élaborer sa narration de manière autonome. Il exprime à plusieurs reprises qu'il ne sait plus, n'enchaîne pas les énoncés en s'arrêtant après avoir donné une information (ex : énoncés 8 et 13), effectue parfois de longues pauses (énoncés signalés par 0) et démontre son manque d'assurance en chuchotant. L'expérimentatrice formule alors des relances générales de type "et après?", des suggestions ("tu peux tourner la page"), des reprises des éléments déjà produits par l'enfant ("alors tu m'as dit que le chien il était fâché avec la tortue") et des encouragements ("c'est super ce que tu fais") pour soutenir Pablo dans l'accomplissement de l'activité. Ces éléments ont aidé l'enfant à gagner en confiance et à poursuivre sa narration. En effet, l'expérimentatrice est moins intervenue dans la suite de la narration et le taux de participation verbale de Pablo dans la tâche suivante de production d'histoire est plus élevé (69.8%). Cet exemple illustre également la variation du taux de participation verbale entre les deux tâches de narration, probablement liée au manque de familiarité avec la tâche.

7.2.2. Diversité lexicale

Pour les raisons évoquées à la section 6.2.1, nous avons utilisé la mesure de VOCD comme marqueur de la diversité lexicale. Plus la valeur de VOCD est élevée, plus la diversité lexicale est importante. Les données descriptives de cette mesure en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche apparaissent dans le Tableau 10.

TABLEAU 10. – Moyennes, écarts-types, minima et maxima de VOCD / diversité lexicale en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche

Statut clinique			Statut linguistique		Type de tâche	
DT	F	TDL	Monolingues	Bilingues	Rappel	Production1
28.1 (6.2)	25.8 (8.4)	21.5 (5.8)	27.2 (7.2)	23.8 (6.6)	27.7 (6.8)	23.4 (6.8)
[15.5–42.9]	[13.2–40.7]	[9.2–34.8]	[9.2–42.9]	[12.3–40.2]	[13.3–43]	[9.2–41.3]

Comme pour les mesures précédentes, nous remarquons une hiérarchie dans les résultats en fonction du statut clinique. Les enfants avec DT présentent un score moyen de VOCD (moy : 28.1) supérieur à celui des enfants du groupe F (moy : 25.8),

lui-même supérieur à celui des enfants avec TDL (moy : 21.5). Il apparaît également que la diversité lexicale des narrations des enfants bilingues (moy : 23.8) est plus basse que celle des enfants monolingues (moy : 27.2). En considérant les résultats des enfants du groupe F selon leur statut linguistique, nous remarquons que les enfants monolingues du groupe F présentent des performances moyennes (moy : 27.9) équivalentes à celles des enfants avec DT, tandis que les scores des enfants bilingues du même groupe (moy : 20.3) se rapprochent davantage de ceux observés chez les enfants avec TDL. Il convient toutefois de rappeler que l'effectif des enfants bilingues est très réduit (3 enfants), ce qui invite à interpréter ces observations avec prudence.

En outre, une différence selon le type de tâche est observable, avec la présence d'un vocabulaire plus varié en rappel (moy : 27.7) qu'en production (moy : 23.4). En croisant le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche, il est intéressant de relever que les enfants avec DT monolingues et bilingues obtiennent des scores moyens de VOCD relativement proches lors du rappel d'histoire (31 chez les monolingues et 29.6 chez les bilingues) mais plus éloignés dans la tâche de production, les enfants monolingues obtenant des résultats plus élevés que leurs pairs bilingues (27.7 chez les monolingues et 23.9 chez les bilingues). Cet écart de performance selon le statut linguistique semble indiquer que les enfants bilingues parviennent davantage à se rapprocher des performances en diversité lexicale des enfants monolingues lorsqu'ils peuvent s'appuyer sur un modèle oral. Notons que cette observation concerne uniquement les enfants sans trouble.

Nous avons effectué un modèle de régression linéaire sur cette mesure. Les résultats montrent que le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche sont des prédicteurs significatifs de la diversité lexicale. En revanche, l'âge ne présente pas d'effet significatif.

S'agissant du *statut clinique*, les enfants avec TDL utilisent un vocabulaire significativement moins varié que leurs pairs avec DT¹⁵. En revanche, l'écart de performances entre les enfants avec TDL et F n'est pas statistiquement significatif¹⁶. Comme pour les mesures linguistiques précédentes, nous n'obtenons pas de différence significative entre les enfants des groupes DT et F¹⁷.

En ce qui concerne le *statut linguistique*, les enfants monolingues présentent une

15. VOCD / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-6.29260 ; S.E.=1.44349 ; df=63.00000 ; t=-4.359 ; p<0.001***

16. VOCD / Statut clin. TDL vs. F : Est=3.54184 ; S.E.=1.98411 ; df=63.00000 ; t=1.785 ; p=0.0791

17. VOCD / Statut clin. DT vs. F : Est=-2.75077 ; S.E.=1.85311 ; df=63.00000 ; t=-1.484 ; p=0.1427

diversité lexicale plus élevée que celle de leurs pairs bilingues¹⁸.

Quant au *type de tâche*, les valeurs du VOCD sont globalement plus faibles en production qu'en rappel¹⁹. Comme pour la mesure de densité des énoncés, nous pensons que les enfants ont pu s'approprier certains mots de vocabulaire entendu lors de la présentation orale de l'histoire, ce qui a pu contribuer à ce score de VOCD plus important. Par exemple, certains mots et expressions tels que "hameçon", "revanche", "sain et sauf" ou "faire la paix" issus du script de l'histoire sont retrouvés dans les narrations des enfants.

Afin de mieux appréhender les relations entre les variables, nous avons élaboré un arbre d'inférence conditionnelle pour la mesure du VOCD (Figure 13).

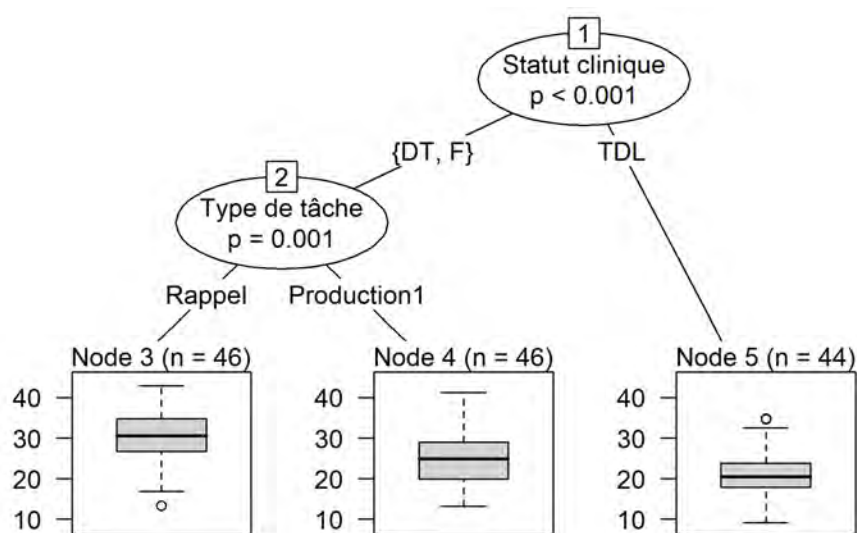


FIGURE 13. – Arbre d'inférence conditionnelle pour la diversité lexicale

Cet arbre nous apprend que le statut clinique représente le facteur qui a le plus d'impact sur cette mesure de VOCD en divisant les enfants des groupes DT et F d'une part, et les enfants avec TDL d'autre part. Dans la branche correspondant aux enfants DT et F (à gauche), le type de tâche correspond au deuxième facteur d'influence, les enfants utilisant un vocabulaire plus varié en rappel qu'en production. En revanche, le type de tâche n'a pas d'impact sur la diversité lexicale des enfants avec TDL. La présentation du modèle oral ne semble donc pas leur avoir permis d'augmenter leur

18. VOCD / Statut ling. : Est=-3.58078; S.E.=1.33844; df=63.00000; t=-2.675; p=0.0095**

19. VOCD / Type tâche : Est=-4.31000; S.E.=0.67030; df=67.00000; t=-6.430; p<0.001***

diversité lexicale. Les diagrammes en boîte présents dans chaque nœud terminal montrent une dispersion relativement similaire, mais en décalage. Toutefois, bien que les niveaux moyens de diversité lexicale soient plus faibles dans le groupe avec TDL, nous observons un recoupement partiel des valeurs entre les groupes.

7.3. Mesure de précision morphologique

7.3.1. Choix du verbe "être" ou "avoir"

Pour cette mesure, nous avons examiné le choix correct ou non du verbe "être" ou "avoir" en tant qu'auxiliaire dans une forme verbale composée ou en tant que verbe principal (cf. section 6.2.1). Nous avons calculé la proportion d'erreurs commises lors du choix des verbes "être" et "avoir" sur le total d'occurrences de ces verbes. Une erreur correspond à un emploi de « être » lorsque « avoir » est attendu, et inversement (exemple d'erreurs : "il était peur", "il a tombé"). Ces taux d'erreurs sont représentés dans le Tableau 11.

TABLEAU 11. – Taux d'erreurs dans le choix des verbes "être" et "avoir" selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche

Taux d'erreurs dans le choix des verbes "être" et "avoir"		N=
	%	
<i>Statut clinique</i>		
DT	2.8	39
F	4.7	16
TDL	11.4	101
<i>Statut linguistique</i>		
Monolingues	5.6	64
Bilingues	6.3	92
<i>Type de tâche</i>		
Rappel	6.9	83
Production	5.2	73
Total	6	156

De manière générale, nous observons que ce type d'erreur morphologique concerne 6% des formes totales des verbes "être" et "avoir", pour un total de 156 occurrences sur l'ensemble des deux narrations. Ce tableau montre une proportion globale plus importante de choix erronés des verbes "être" et "avoir" chez les enfants TDL (11.4%) par rapport à leurs pairs des groupes F (4.7%) et DT (2.8%). En outre, nous constatons un pourcentage moyen de choix erroné légèrement plus important chez les bilingues (6.3%) que chez les monolingues (5.6%), mais cette tendance est accrue dans les groupes DT (0.5% chez les monolingues et 4.4% chez les bilingues) et F (2.3% chez les monolingues et 8.9% chez les bilingues), et elle est inversée dans le groupe TDL (15.4% chez les monolingues et 8.6% chez les bilingues). Au sein du groupe F, ces résultats suggèrent que les enfants bilingues se rapprochent davantage du profil des enfants avec TDL, tandis que les enfants monolingues présentent des performances plus proches de celles des enfants avec DT. Par ailleurs, le taux de choix erroné est également légèrement plus élevé en rappel (6.9%) qu'en production (5.2%).

Nous avons effectué une analyse de régression logistique sur cette mesure. Toutes les variables incluses dans le modèle, à savoir le statut clinique, le statut linguistique, le type de tâche et l'âge, ont un effet prédicteur significatif sur la production d'erreurs dans le choix des verbes « être » et « avoir ».

À propos du *statut clinique*, les enfants avec TDL présentent une probabilité significativement plus élevée de produire un verbe incorrect que leurs pairs avec DT²⁰ et que les enfants sans trouble (F)²¹. En revanche, comme pour les mesures linguistiques précédentes, cette mesure ne distingue pas de manière significative les enfants du groupe F de ceux du groupe DT²².

En ce qui concerne le *statut linguistique*, les enfants bilingues sont globalement davantage susceptibles de faire un choix de verbe erroné²³. Des influences interlinguistiques pourraient contribuer à ce résultat. En effet, l'usage des auxiliaires dans les temps composés diffère entre le portugais et le français. L'auxiliaire *être* utilisé en français avec certains verbes n'a pas d'équivalent en portugais. Les verbes portugais correspondants utilisent exclusivement l'auxiliaire *ter* ("avoir"). Cette différence pourrait expliquer certaines erreurs produites par les enfants bilingues, comme dans l'Exemple 27.

20. Choix verbes / Statut clin. DT vs. TDL : Est=1.86040; S.E.=0.38318; z=4.855; p<0.001***

21. Choix verbes / Statut clin. TDL vs. F : Est=-1.40704; S.E.=0.54282; z=-2.592; p=0.00954**

22. Choix verbes / Statut clin. DT vs. F : Est=0.45327; S.E.=0.55370; z=0.819; p=0.4130

23. Choix verbes / Statut ling. : Est=0.78704; S.E.= 0.37888; z=2.077; p=0.0378*

Exemple 27: David - 8;1 ans - BI - DT - Rappel - DA2

*CHI : tout à coup quand il l' a pris &ben elle **a** tombé dans l' eau .

S'agissant du *type de tâche*, nous observons qu'un choix erroné des verbes "être" et "avoir" est plus fréquent en rappel qu'en production²⁴. Ce résultat ne va pas dans le même sens que les précédents et peut paraître étonnant à première vue. Néanmoins, nous pensons qu'il est peu probable que le modèle entendu aide les enfants à améliorer cet aspect de précision morphologique, fortement dépendant du niveau de maîtrise linguistique. Une hypothèse explicative serait que, lors de la tâche de rappel, les enfants soient incités à employer des verbes ou des expressions moins familiers, en fonction du modèle entendu. Cette utilisation de formes linguistiques qu'ils maîtrisent moins bien pourrait entraîner des erreurs dans le choix des verbes "être" ou "avoir". Par exemple, le script propose la phrase suivante "Aussitôt, le garçon commença à se déshabiller pour aller sauver son chien." Nous voyons dans l'Exemple 28 que Martina a repris le verbe "commencer" en le conjuguant au passé composé.

Exemple 28: Martina - 6;2 ans - BI - DT - Rappel - DA3

*CHI : mais le petit garçon elle **est commencé** à être tout nu .

L'erreur dans le choix de l'auxiliaire ("*est commencé*") pourrait être attribuée à une moindre familiarité avec l'utilisation de ce verbe.

Enfin, l'effet de l'âge sur cette mesure indique que les enfants plus jeunes sont davantage susceptibles de faire un choix erroné de verbe²⁵.

Afin de mieux comprendre les liens entre les variables, nous avons généré un arbre d'inférence conditionnelle pour cette mesure (Figure 14)²⁶.

24. Choix verbes / Type tâche : Est=-0.36254; S.E.=0.17675; z=-2.051; p=0.0403*

25. Choix verbes / Âge : Est=-0.03228; S.E.=0.01397; z=-2.311; p=0.0209*

26. Étant donné que la variable considérée est binaire (0 = choix correct du verbe "être" ou "avoir"; 1 = choix erroné), des histogrammes sont affichés dans les nœuds, contrairement aux diagrammes en boîte des arbres utilisés dans les arbres précédents pour des variables continues. Ces histogrammes indiquent la distribution des occurrences selon la présence ou non d'un choix de verbe erroné.

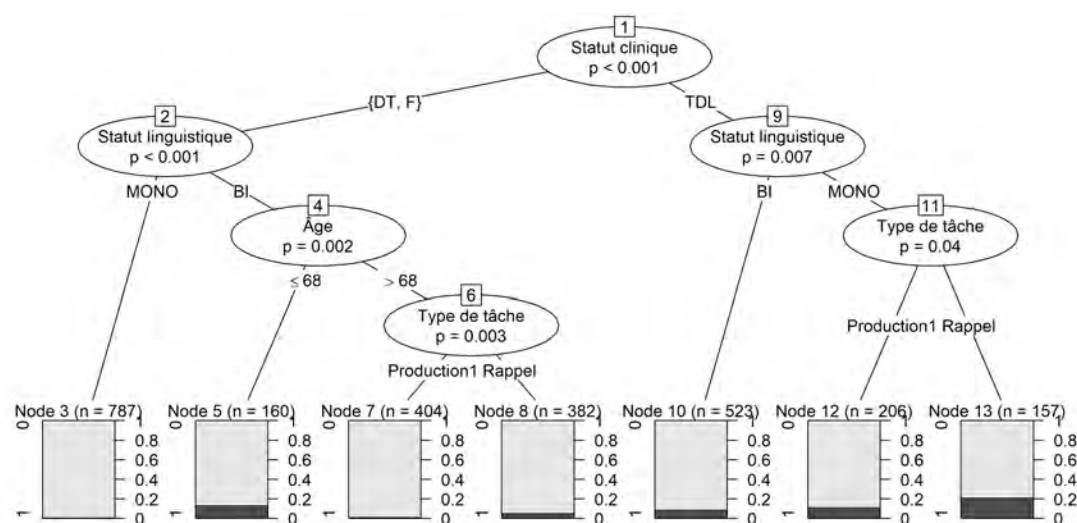


FIGURE 14. – Arbre d'inférence conditionnelle pour le choix des verbes "être" et "avoir"

(Les âges sont indiqués en mois.)

Cet arbre montre que le statut clinique représente le facteur qui a le plus d'impact sur cette mesure de morphologie verbale en divisant les enfants des groupes DT et F d'une part, et les enfants avec TDL d'autre part. Le statut linguistique correspond au deuxième facteur qui influence les données dans les deux branches créées, avec des erreurs dans le choix des verbes "être" et "avoir" globalement plus fréquentes chez les enfants bilingues pour les groupes DT et F, et chez les enfants monolingues pour le groupe TDL. Puis, dans la branche des enfants monolingues du groupe TDL, le type de tâche est également un facteur explicatif, avec des erreurs verbales davantage présentes dans la tâche de rappel que dans celle de production. L'observation d'une fréquence d'erreurs plus élevée chez les monolingues que chez les bilingues dans le groupe TDL est surprenante. L'analyse des distributions présentées dans les nœuds terminaux de l'arbre montre que cette différence provient uniquement des résultats à la tâche de rappel. Nous pouvons dès lors nous interroger sur la possibilité que, conformément à l'hypothèse formulée plus haut, les enfants monolingues aient été davantage en mesure de réutiliser certains verbes ou expressions moins familiers que les enfants bilingues, entraînant une proportion plus importante d'erreurs dans le choix des verbes "être" et "avoir".

Enfin, l'âge divise la branche des enfants bilingues des groupes DT et F uniquement. Cela signifie que les erreurs dans les formes verbales commises par les enfants DT et F concernent en très grande majorité les enfants bilingues âgés de moins de 5;8

ans (68 mois). Ce type d'erreurs est donc largement moins présent chez les enfants bilingues plus âgés. Chez ces derniers, le type de tâche constitue un nouveau facteur discriminant, les erreurs étant plus fréquentes dans les narrations en rappel que dans celles en production. Nous constatons ainsi que l'effet de l'âge semble essentiellement présent chez les enfants bilingues des groupes DT et F.

Synthèse : Mesures linguistiques

- **Statut clinique :**

Le statut clinique des enfants a une influence majeure sur l'ensemble des mesures linguistiques issues de leurs narrations. Les enfants avec TDL produisent des narrations moins élaborées sur le plan de la complexité syntaxique, de la productivité et de la précision morphologique que leurs pairs avec DT. Seule la mesure de participation verbale ne distingue pas les enfants selon leur statut clinique. Il est intéressant de noter que, considéré dans son ensemble, le groupe F se rapproche des enfants avec DT pour ces aspects linguistiques.

- **Statut linguistique :**

Le statut linguistique a une influence sur les mesures de diversité lexicale et de précision morphologique, mais pas sur celles de complexité syntaxique. Les enfants bilingues présentent donc globalement des narrations moins variées d'un point de vue lexical et comportant des imprécisions morphologiques. Parmi les enfants du groupe F, deux profils distincts se dégagent selon le statut linguistique pour les mesures de diversité lexicale et de précision morphologique : les enfants monolingues obtiennent des résultats qui se rapprochent davantage de ceux des enfants avec DT, tandis que leurs pairs bilingues sont plus proches de ceux des enfants avec TDL.

- **Type de tâche :**

Le type de tâche influence également les performances des enfants, qui produisent des narrations plus élaborées sur le plan linguistique (densité des énoncés et diversité lexicale) en situation de rappel qu'en production de narration. Les enfants semblent donc tirer profit du modèle d'histoire entendu pour enrichir leurs narrations, bien que cet effet apparaisse moins marqué chez les enfants avec TDL.

- **Âge :**

À l'exception de la diversité lexicale, la quasi-totalité de nos mesures se révèle sensible à l'âge, avec une amélioration des performances au fil du développement. Toutefois, cet effet est plus ou moins marqué selon les groupes. Alors que l'influence de l'âge est observable chez tous les enfants pour la LME et la participation verbale, elle concerne essentiellement les enfants avec TDL pour la densité des énoncés, et les enfants bilingues des groupes DT et F pour les imprécisions morphologiques. Ces résultats suggèrent que ces compétences continuent de se développer entre 5 et 9 ans, chez l'ensemble ou une partie des groupes d'enfants étudiés.

8. Résultats : mesures discursives

Dans ce chapitre, nous exposerons les résultats concernant les mesures discursives issues des narrations. Nous débuterons par la section consacrée au type d'énoncés produits (section 8.1), puis nous aborderons successivement les sections sur la planification (section 8.2), la connexion (section 8.3), la cohésion anaphorique (section 8.4), la cohésion verbale (section 8.5) ainsi que l'étayage des narrations (section 8.6). Comme dans le chapitre précédent, chaque section inclura des données descriptives présentées sous forme de tableaux et/ou de figures, les résultats des analyses statistiques de régression (linéaire ou logistique selon les mesures), ainsi que des arbres d'inférence conditionnelle en cas de relations complexes entre les variables. Des approfondissements qualitatifs complémentaires seront réalisés sur certains aspects, lorsque cela sera jugé pertinent. Pour toutes les sections de ce chapitre, excepté celle portant sur l'étayage, les narrations de la tâche narrative 1 (rappel d'une histoire entendue) ainsi que celles de la première production autonome de la tâche narrative 2 seront prises en compte, afin de permettre une comparaison selon le type de tâche (cf. Figure 15).



FIGURE 15. – Schéma de la procédure expérimentale

8.1. Type d'énoncés

En prenant en considération les deux narrations (rappel d'histoire et production de narration), nous avons comptabilisé 6199 énoncés produits par les enfants. Conformément à la méthodologie présentée dans la section 6.2.2, nous avons déterminé, pour chaque énoncé, si son contenu était relatif à l'histoire (c'est-à-dire pouvant être associé à un passage de l'histoire), indécidable (renvoyant à des énoncés inachevés, inintelligibles ou inclassables), relatif à un commentaire sur la tâche ou bien sans rapport avec l'histoire ou avec la tâche (énoncés "autres"). Nous présentons la distribution du type d'énoncés produits en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche (cf. Tableau 12).

TABLEAU 12. – Distribution en pourcentages des types d'énoncés selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche

	énoncés relatifs à l'histoire %	énoncés indécidables %	énoncés commentaires %	énoncés autres %	N=
<i>Statut clinique</i>					
DT	91.8	2.6	5.2	0.5	2978
F	86.9	5.3	7.7	0.1	900
TDL	82	10.5	6.8	0.7	2323
<i>Statut linguistique</i>					
Monolingues	87.7	5.8	6.1	0.4	3176
Bilingues	87.2	6.1	6.1	0.6	3025
<i>Type de tâche</i>					
Rappel	86.2	6.4	7.1	0.3	2961
Production	88.6	5.5	5.3	0.6	3240
Total	87.4	5.9	6.1	0.5	6199

Le tableau indique que les énoncés référant à l'histoire sont largement majoritaires (87.4% au total) pour tous les groupes étudiés par rapport aux énoncés identifiés comme "indécidables", "commentaires" ou "autres". Viennent ensuite les énoncés "commentaires", comprenant les énoncés dont le contenu est en lien avec la tâche en

cours (6.1% au total) et les énoncés "indécidables", c'est-à-dire les énoncés inachevés, inintelligibles ou inclassables (5.9% au total). Les énoncés "autres", regroupant les énoncés dont le contenu est sans rapport avec l'histoire ou la tâche, représentent une part négligeable de l'ensemble des énoncés produits (0.5% au total), quel que soit le groupe considéré. Parmi les groupes, les différences selon le statut clinique apparaissent comme étant les plus marquées. Les enfants du groupe DT présentent un taux d'énoncés relatifs à l'histoire plus élevé (91.8%) que celui des enfants des groupes TDL (82%) et F (86.9%). À l'inverse, les énoncés indécidables ainsi que les commentaires semblent plus fréquents dans les groupes TDL et F.

Nous avons conduit des régressions logistiques afin d'examiner si nos facteurs influencent la production de chaque type d'énoncés. Les types d'énoncés ont été codés en variables binaires (ex. : énoncés référant à l'histoire vs. les autres types d'énoncés) afin de modéliser séparément la probabilité d'occurrence de chacun d'entre eux. Parmi les variables incluses dans le modèle, le statut clinique, le type de tâche et l'âge ont présenté un effet prédictif significatif. En revanche, le statut linguistique n'influence pas de manière significative le type d'énoncés produit.

Le *statut clinique* a un impact significatif sur la production des énoncés "histoire" et "indécidables", mais pas sur celle des énoncés "commentaires" et "autres". Les enfants avec DT sont davantage susceptibles de produire des énoncés référant à l'histoire¹ et moins susceptibles de produire des énoncés "indécidables"² que leurs pairs avec TDL. Seule la fréquence d'occurrence des énoncés de type "indécidables" distingue significativement les enfants du groupe F des autres groupes. Les enfants du groupe F produisent plus fréquemment des énoncés "indécidables" que les enfants avec DT³ mais moins souvent que les enfants avec TDL⁴.

Une analyse qualitative de nos données révèle une variation dans la nature des énoncés qualifiés d'"indécidables" en fonction du statut clinique de l'enfant. Chez les enfants avec DT, la majorité des énoncés qualifiés d'indécidables (44 sur 75) sont des énoncés inachevés, tandis que nous observons une part plus importante d'énoncés "indécidables" inclassables (124 sur 244) ou inintelligibles (72 sur 244) chez les enfants avec TDL. Les énoncés inintelligibles sont directement liés aux difficultés phonologiques fréquemment observées chez les enfants avec TDL. Les énoncés inclassables n'ont pas pu être reliés à un moment précis de l'histoire à cause d'un manque d'infor-

1. Énoncés HIST / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-0.857624; S.E.= 0.213881; z=-4.010; p<0.001***

2. Énoncés IND / Statut clin. DT vs. TDL : Est=1.403402; S.E.=0.198909; z=7.055; p<0.001***

3. Énoncés IND / Statut clin. DT vs. F : Est=0.654956; S.E.=0.266906; z=2.454; p=0.0141*

4. Énoncés IND / Statut clin. TDL vs. F : Est=-0.74844; S.E.=0.26053; z=-2.873; p=0.00407**

mativité. Nous avons identifié deux raisons principales qui peuvent expliquer cette impossibilité d'associer un énoncé avec un passage de l'histoire. Il peut s'agir d'une énumération simple de personnages (en dehors des phases d'introduction de l'histoire), comme les énoncés 3, 4, 5 et 6 de l'Exemple 29, ou d'énoncés confus sur le plan sémantique comme l'énoncé 3 de l'Exemple 30.

Exemple 29: Kevann - 5;1 ans - MONO - TDL - Rappel - IND

1*CHI : et ici il y a la [/ /] l' enfant qui était sort de l' eau .

2*CHI : et il est mouillé .

3*CHI : <et là> [/] et là il y a l' enfant .

4*CHI : ici il y a la grenouille .

5*CHI : ici il y a le chien .

6*CHI : ici il y a la tortue .

Exemple 30: Julieta - 5;10 ans - BI - TDL - Rappel - IND

1*CHI : là i [/] i [/ /] è [/ /] elle [/ /] il met les fleurs dedans .

2*OBS : &mh &mh .

3*CHI : et ce côté il a dit .

Concernant le *type de tâche*, nous observons un effet significatif sur la fréquence d'occurrence des énoncés référant à l'histoire⁵ et sur celle des énoncés de type "commentaires"⁶. Les énoncés référant à l'histoire sont davantage présents lors de la tâche de production que lors de la tâche de rappel alors que la tendance inverse est observée pour les commentaires. La tâche de rappel a systématiquement précédé celle de production, et cet ordre de présentation pourrait expliquer le résultat obtenu. En effet, les enfants, moins familiers avec la tâche de narration lors du rappel d'histoire, pourraient avoir produit davantage de commentaires liés à cette activité, et par conséquent une proportion moins élevée d'énoncés référant à l'histoire. Ce résultat peut être mis en relation avec celui concernant la participation verbale, qui indiquait une participation verbale de l'expérimentatrice plus importante lors du rappel d'histoire (section 7.2.1). Une production plus importante de commentaires par les enfants peut avoir encouragé une participation plus active de l'expérimentatrice. En analysant le type de commentaires formulés, nous retrouvons majoritairement des énoncés de type "*je sais pas*" ou "*je me rappelle plus*", ce qui incite l'expérimentatrice à relancer l'enfant pour lui permettre d'avancer dans la réalisation de la tâche.

5. Énoncés HIST / Type tâche : Est=0.176429; S.E.= 0.080989; z=2.178; p=0.0294*

6. Énoncés COM / Type tâche : Est=-0.28739; S.E.=0.10916; z=-2.633; p=0.008472**

Enfin, l'âge des enfants influence significativement la fréquence d'occurrence des énoncés "phases" ⁷, "indécidables" ⁸ et "commentaires" ⁹. Ainsi, les enfants plus âgés produisent plus fréquemment des énoncés référant à l'histoire et moins souvent des énoncés "indécidables" et des commentaires. Ce résultat est cohérent avec l'amélioration progressive des compétences linguistiques et discursives des enfants à mesure qu'ils grandissent.

Le Tableau 13 résume les effets retrouvés pour les types d'énoncés.

TABLEAU 13. – Résumé des effets des modèles de régression logistique sur les types d'énoncés

Énoncés	phases	indécid.*	comment.	autres
<i>Statut clinique</i>	✓	✓	×	×
<i>Statut linguistique</i>	×	×	×	×
<i>Type de tâche</i>	✓	×	✓	×
<i>Âge</i>	✓	✓	✓	×

* indécid. : indécidables, comment. : commentaires

7. Énoncés HIST / Âge : Est=0.035658; S.E.=0.007589; z=4.699; p=<0.001***

8. Énoncés IND / Âge : Est=-0.036023; S.E.=0.007383; z=-4.879; p=<0.001***

9. Énoncés COM / Âge : Est=-0.03364; S.E.=0.01001; z=-3.361; p=<0.001***

8.2. Planification

Comme exposé dans notre méthodologie, nous avons structuré l'analyse de la planification narrative en deux volets complémentaires, chacun répondant à une question centrale : d'une part, 1) *quelles informations sont présentes dans la narration?*; d'autre part, 2) *comment ces informations sont-elles organisées?* Nous présenterons d'abord les résultats relatifs à la qualité du contenu des narrations (question 1) dans la section 8.2.1, avant d'aborder ceux concernant l'organisation en séquences narratives (question 2) dans la section 8.2.2.

8.2.1. Qualité du contenu des narrations

Dans cette section, nous allons analyser les informations contenues dans la narration afin de déterminer si celles-ci sont pertinentes et suffisantes pour assurer une bonne compréhension de l'histoire par l'interlocuteur. Pour cela, notre analyse se concentre sur deux aspects discursifs : la centralité des informations et la complétude des IC.

Centralité des informations

Le premier aspect qui nous intéresse correspond à la centralité des informations (cf. Figure 16), c'est-à-dire le fait que l'information transmise soit liée ou non à une IC de l'histoire préalablement identifiée. Pour cela, comme présenté dans la section 6.2.2, nous avons étudié le contenu de tous les énoncés référant au contenu de l'histoire, afin de juger s'il était central (se rapportant à une IC) ou secondaire (ne se rapportant pas à une IC).

Nous avons calculé la proportion d'énoncés "centraux" sur le total des énoncés relatifs à l'histoire. Le Tableau 14 présente le taux d'énoncés à contenu central en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche.

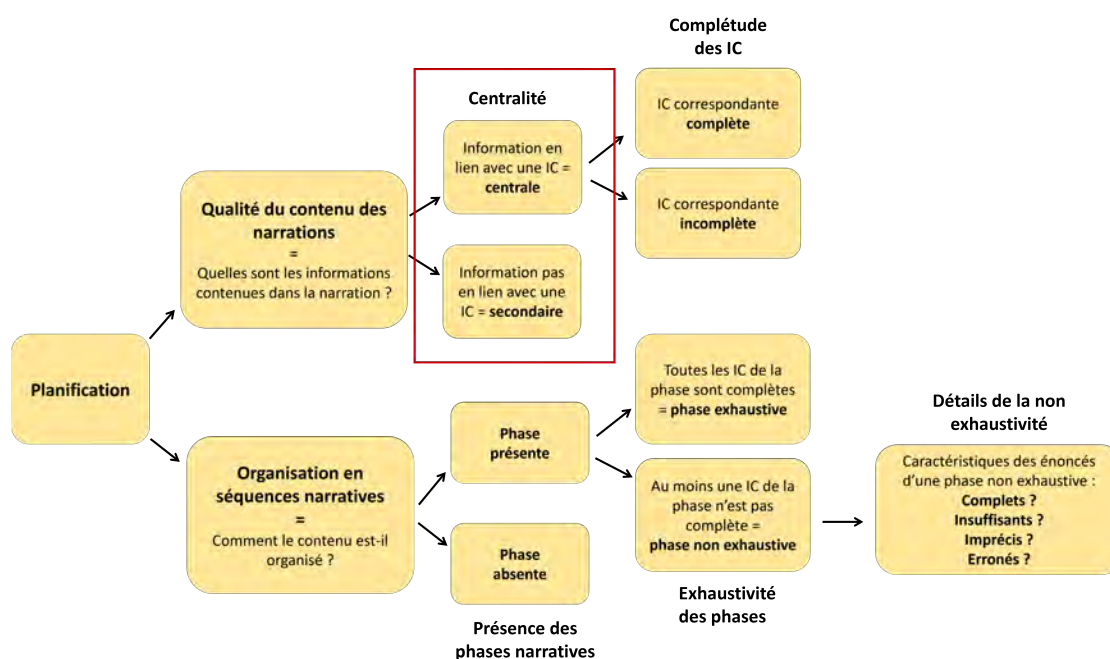


FIGURE 16. – Articulation des différentes mesures de planification des narrations

TABLEAU 14. – Taux d'énoncés à contenu central selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche

Énoncés à contenu central		N=
	%	
<i>Statut clinique</i>		
DT	92.9	2444
F	90.2	672
TDL	87.2	1550
<i>Statut linguistique</i>		
Monolingues	91.9	2426
Bilingues	89.1	2240
<i>Type de tâche</i>		
Rappel	91.4	2207
Production	89.8	2459
Total	90.5	4666

Ce tableau indique que tous les groupes d'enfants, quels que soient leur statut clinique ou linguistique, produisent majoritairement des énoncés à contenu central par rapport à l'histoire, avec des taux moyens dépassant 85% dans l'ensemble des groupes. Néanmoins, des variations sont observées selon les groupes, avec notamment un taux d'énoncés "centraux" plus élevé chez les enfants du groupe DT (92.9%) par rapport aux enfants des groupes F (90.2%) et TDL (87.2%).

Nous avons effectué une analyse de régression logistique sur cette mesure de centralité. Parmi les variables incluses dans le modèle, le statut clinique et le type de tâche ont présenté un effet prédictif significatif. En revanche, le statut linguistique et l'âge n'ont pas d'impact significatif sur cet aspect discursif.

Concernant le *statut clinique*, seule la différence entre les groupes TDL et DT est significative¹⁰, les enfants du groupe DT étant davantage susceptibles de produire des énoncés se rapportant à une IC que les enfants avec TDL. Ainsi, les enfants du groupe F ne se distinguent pas de manière significative de leurs pairs avec DT¹¹ et TDL¹², ce qui indique qu'ils se situent à un niveau intermédiaire.

L'effet du *type de tâche* révèle que les énoncés "centraux" sont plus fréquents en rappel qu'en production¹³. Ce résultat paraît cohérent avec le type de tâche proposé. En rappel, le modèle de l'histoire oriente directement les enfants vers les éléments les plus importants de l'histoire. À l'inverse, lors de la tâche de production, les enfants doivent sélectionner par eux-mêmes les éléments nécessaires pour permettre une bonne compréhension de l'histoire ainsi que ceux qui peuvent être omis sans nuire à cette compréhension. À cet égard, la tâche de production se révèle plus exigeante.

Pour cet aspect de centralité, nous ne présentons pas l'arbre d'inférence conditionnelle qui n'apporte pas d'informations pertinentes à propos des interactions entre les variables.

Nous avons examiné en détail la répartition des énoncés "secondaires" par narration selon le statut clinique grâce à la Figure 17.

10. Centralité / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-0.651707 ; S.E.=0.253 ; z=-2.581 ; p=0.00986**

11. Centralité / Statut clin. DT vs. F : Est=-0.588882 ; S.E.=0.325196 ; z=-1.811 ; p=0.07016

12. Centralité / Statut clin. TDL vs. F : Est=0.062800 ; S.E.=0.342268 ; z=0.183 ; p=0.85442

13. Centralité / Type tâche : Est=0.243012 ; S.E.=0.112348 ; z= 2.163 ; p=0.03054*

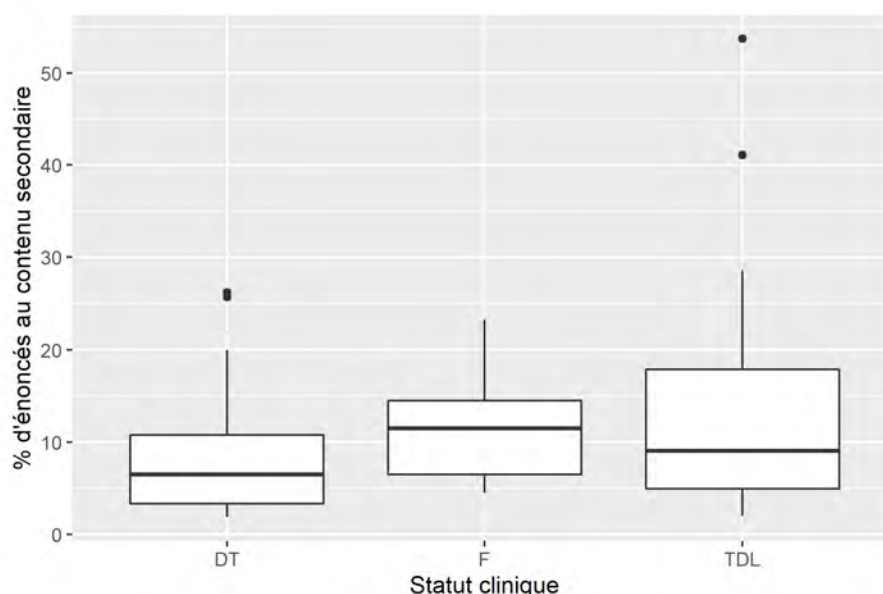


FIGURE 17. – Taux d'énoncés dont le contenu est secondaire en fonction du statut clinique

Bien que les répartitions des trois sous-groupes présentent un recoupement partiel assez important, cette figure montre que le groupe TDL est le plus hétérogène, avec la plus grande dispersion des données. Nous remarquons qu'aucun enfant des groupes DT et F ne dépasse les 27% d'énoncés "secondaires" par narration, tandis que quelques enfants du groupe TDL en produisent une proportion bien plus élevée (jusqu'à 54%). Nous allons nous pencher sur ces profils d'enfants présentant un ratio d'énoncés centraux/secondaires atypiques et sur l'effet produit pour l'interlocuteur. Prenons l'Exemple 31 de Toni qui raconte l'épisode 4 (*Retour de la petite grenouille et réconciliation avec la grande grenouille*) de l'histoire proposée en production.

Exemple 31: Toni - 6;3 ans - BI - TDL - Production1 - SI4 à SF4

- 1*CHI : le petit garçon il [/] il [/] il est sur son lit .
- 2*CHI : et ce chien il [/] il [/] il [/] il tire la langue .
- 3*CHI : **et la tortue il est en dessous de [/] de [/] de [/] dans son lit .**
- 4*CHI : **et son chapeau <il est> [/] <il est> [/] il est à côté dans son lit .**
- 5*CHI : **et la grenouille il est comme ça [=! imite la grande grenouille les bras devant] .**
- 6*CHI : et &euh le petit bonhomme il fait sur son lit comme ça [=! imite le garçon qui a les bras croisés] .
- 7*CHI : il est ouvert son [/] ses yeux .
- 8*CHI : et le petit chien <il grimpe sur> [/] <il regarde> [/] <il regarde> [/] il regarde la porte .

- 9*CHI : **et la grenouille <il est> [/] il [/] il [/] <il cache ses> [/] il cache ses pieds avec [/] en dessous dans son lit .**
%com : veut dire tortue
- 10*CHI : le petit bonhomme il fait [=! imite le garçon qui ouvre la bouche] .
- 11*CHI : **son chapeau il est à côté .**
- 12*CHI : **<ça so> [/] <la tro> [/] la tortue il cache ses pattes .**
- 13*CHI : **et [/] &euh et la grenouille elle est [=! imite la grande grenouille avec ses pattes devant] .**
- 14*CHI : **le chien il regarde le petit bonhomme .**
- 15*CHI : et la grenouille il saute sur son lit .
- 16*CHI : **le petit bonhomme elle est à l' envers dans son lit .**
- 17*CHI : **et le chien <il est> [/] <elle est> [/] maintenant il est retourné .**
- 18*CHI : et la grenouille et la grenouille et [/] l' autre la petite il est <sur le grand> [/] sur la grande .
- 19*CHI : **<et la gr> [/] <et la> [/] et la tortue maintenant il cache ses pattes .**
- 20*CHI : **et maintenant il y a un chapeau à côté .**
- 21*CHI : et c' est fini .

12 énoncés sur les 20 qui composent l'épisode présentent un contenu secondaire à l'histoire (énoncés en gras), de sorte qu'il n'est pas évident pour l'interlocuteur de distinguer les éléments essentiels faisant réellement progresser l'histoire. En outre, nous remarquons que cette séquence est produite de manière très descriptive, où tous les éléments de l'histoire, qu'ils soient centraux ou secondaires, apparaissent sur le même plan, sans mise en relief particulière pour les informations les plus importantes. Par exemple, l'énoncé 15 correspond au retour de la petite grenouille perdue (dynamique de l'action 4), ce qui marque une rupture avec l'état précédent, mais cette information n'est pas mise en avant parmi les éléments secondaires précédents et suivants. Ainsi, cet exemple illustre la manière dont l'absence de hiérarchisation des informations affaiblit l'impact narratif d'un événement clé de l'histoire.

L'Exemple 32 illustre une situation similaire, mais en début de narration, au moment de la mise en place du contexte et de l'introduction des personnages.

Exemple 32: Timoteo - 8;6 ans - BI - TDL - Rappel - SII

- 1*CHI : là il y avait un garçon qui pêchait .
- 2*OBS : oui .
- 3*CHI : il pêchait un poisson .
- 4*CHI : **et puis le chien il regarde les branches .**
- 5*CHI : et puis <y avait> [/] il y avait &euh .
- 6*CHI : comment ça s' appelle les trucs comme ça [=! chuchote pour lui-même] ?

7*OBS : qu' est ce qu' il y avait alors?

8*CHI : **y avait aussi des feuilles .**

9*CHI : une grenouille .

10*OBS : &mh &mh d'accord .

11*CHI : **il y avait des feuilles en haut .**

12*CHI : et puis il y avait la rivière .

Dans cet exemple, le personnage de la grenouille est présenté pour la première fois au même niveau que les feuilles des arbres, qui constituent un élément secondaire "y avait aussi des feuilles - une grenouille" (énoncés 8 et 9). Il est par conséquent difficile de détecter les informations importantes de cette histoire, dès le début de la narration.

Le choix des informations est essentiel pour permettre une bonne compréhension de l'interlocuteur. Ces enfants semblent s'être donné de la peine pour fournir le plus d'informations possibles, cela correspondant probablement à leur perception d'une "bonne narration". Nous constatons donc une difficulté spécifique pour sélectionner les informations qui font avancer l'histoire, avec une confusion entre la quantité d'informations fournies et leur pertinence. Bien que certaines informations centrales soient présentes, le dosage entre informations centrales/secondaires et l'absence de hiérarchie entre elles peut nuire à la compréhension.

À titre de comparaison, nous présentons un extrait comportant également des informations secondaires (cf. Exemple 33) mais qui ne perturbent pas la compréhension générale de la séquence.

Exemple 33: Marta - 7;11 ans - BI - DT - Production1 - SI1

1*CHI : puis après il y a le petit garçon qui trouve un cadeau .

2*CHI : et puis il l' ouvre .

3*CHI : et puis en fait <il y a un tout petit cra> [/ /] non c' est pas tout de suite [=! met ses mains ensemble pour mimer petit] .

4*CHI : c' était après .

5*CHI : **il y a le gros crapaud qui monte sur la tête du chien pour voir ce qu' il y a dedans [=! montre sur l'image] .**

6*CHI : **puis il y a la tortue qui essaie de grimper [=! montre sur l'image] .**

7*CHI : **mais elle voit pas .**

8*CHI : et puis ils voient que c' est +//.

9*CHI : il y a un petit crapaud qui sort de [/ /] de la boîte un <tout petit> [/ /] tout petit [=! mime petit] .

Les énoncés 5, 6 et 7 ajoutent du contexte et des détails à la scène sans pour autant masquer l'information importante de la découverte d'une petite grenouille dans le cadeau.

Cette question de la hiérarchie entre les informations est étroitement liée avec la connexion du discours, qui permet d'articuler les phases narratives et ainsi de mieux comprendre l'enchaînement de l'histoire. Nous y reviendrons dans la section consacrée à cet aspect (section 8.3).

Complétude des informations centrales

Après avoir évalué la centralité des éléments transmis, nous nous intéressons à présent à un autre aspect essentiel pour évaluer la qualité du contenu des narrations : il s'agit de la complétude des informations centrales (IC) des histoires (cf. Figure 18). En prenant en compte uniquement les énoncés dont le contenu est central, nous avons examiné si l'IC à laquelle ils se rapportent est complète ou non. Comme exposé dans notre méthodologie (section 6.2.2), une IC n'est considérée comme complète que si tous les éléments de contenu jugés nécessaires sont présents. Précisons que les IC non mentionnées sont incluses dans la catégorie "incomplète" (cette classification sera utile lors de l'analyse de l'étayage).

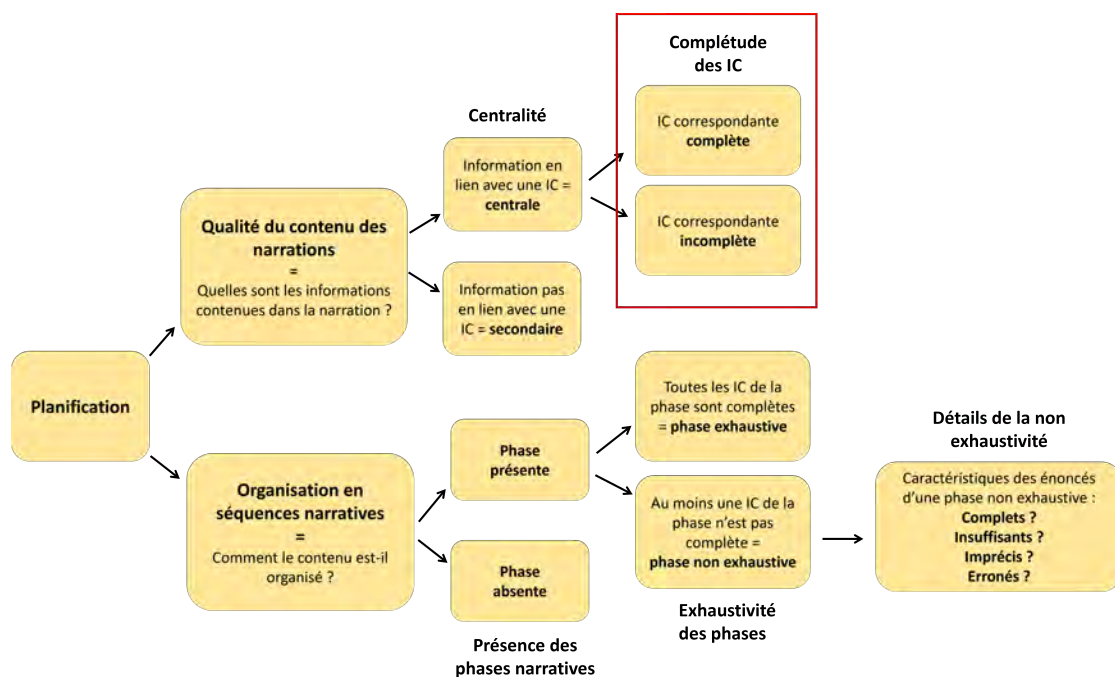


FIGURE 18. – Articulation des différentes mesures de planification des narrations

Nous avons calculé la proportion d'IC complètes sur le total des IC possibles. Le Tableau 15 nous montre le taux d'IC complètes en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche.

TABLEAU 15. – Taux d'IC complètes selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche

	Taux d'IC complètes	N=
	%	
<i>Statut clinique</i>		
DT	56.2	1220
F	40	273
TDL	37.6	513
<i>Statut linguistique</i>		
Monolingues	48.9	1091
Bilingues	46.1	915
<i>Type de tâche</i>		
Rappel	49.8	1050
Production	45.4	956
Total	47.6	2006

Nous observons que près d'une IC sur deux est complète (47.6% d'IC complètes au total). Une différence selon le statut clinique est présente : le taux d'IC complètes est plus élevé chez les enfants avec DT (56.2%) que chez leurs pairs des groupes F (40%) et TDL (37.6%). Les taux sont relativement similaires selon le statut linguistique et le type de tâche. Toutefois, en croisant le statut clinique et le statut linguistique, nous observons que les enfants avec TDL monolingues présentent un taux d'IC complètes sensiblement plus élevé (44.4%) que leurs pairs bilingues (32%). Cette différence n'est pas présente chez les enfants avec DT, où les taux sont comparables entre enfants monolingues (56.5%) et bilingues (55.9%). Dans le groupe F, nous observons une tendance inverse à celle des TDL avec un taux d'exhaustivité plus élevé chez les enfants bilingues (47.3%) que monolingues (37.3%). Ces résultats suggèrent que les enfants bilingues du groupe F se rapprochent davantage du profil des enfants avec DT, tandis que les enfants monolingues présentent des performances plus proches de celles des enfants avec TDL. Toutefois, étant donné que le groupe F ne comprend que

trois enfants bilingues, cette différence doit être interprétée avec prudence et pourrait en partie refléter des variations interindividuelles. Par ailleurs, en croisant le statut clinique et le type de tâche, nous notons un taux d'IC complètes plus élevé en rappel qu'en production chez les enfants avec DT (59.8% en rappel et 52.6% en production), mais cette tendance est beaucoup moins marquée chez les enfants avec TDL (38.9% en rappel et 36.4% production) et absente dans le groupe F (39.9% en rappel et 40.2% production).

Nous avons effectué une analyse de régression logistique sur cette mesure de complétude des IC. Toutes les variables incluses dans le modèle, à savoir le statut clinique, le statut linguistique, le type de tâche et l'âge, ont un effet prédictif significatif sur la complétude des IC.

Concernant le *statut clinique*, les différences entre les enfants DT et TDL d'une part ¹⁴, et DT et F d'autre part ¹⁵ sont statistiquement significatives. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les enfants des groupes TDL et F ¹⁶.

À propos du *statut linguistique*, les IC sont plus souvent complètes chez les enfants monolingues que chez les bilingues ¹⁷.

S'agissant du *type de tâche*, la fréquence d'occurrence des IC complètes s'avère être plus élevée en rappel qu'en production ¹⁸.

Enfin, un effet de l'*âge* est observé : la probabilité de produire des IC complètes augmente globalement avec l'âge ¹⁹. La Figure 19 permet de visualiser ce résultat en fonction du statut clinique et du type de tâche. Nous constatons que l'effet de l'âge concerne tous les trois sous-groupes d'enfants, malgré une importante variabilité interindividuelle. En outre, il apparaît que l'effet du type de tâche est davantage marqué chez les enfants DT plus âgés.

14. Complétude IC / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-0.854712; S.E.=0.15698; z=-5.445; p<0.001***

15. Complétude IC / Statut clin. DT vs. F : Est=-0.726030; S.E.=0.200276; z=-3.625; p<0.001***

16. Complétude IC / Statut clin. TDL vs. F : Est=0.128668; S.E.=0.215026; z=0.598; p=0.54959

17. Complétude IC / Statut ling. : Est=-0.336130; S.E.=0.144982; z=-2.318; p=0.020426*

18. Complétude IC / Type tâche : Est=-0.220464; S.E.=0.068; z=-3.221; p=0.001271**

19. Complétude IC / Âge : Est=0.028548; S.E.=0.005301; z=5.385; p<0.001***

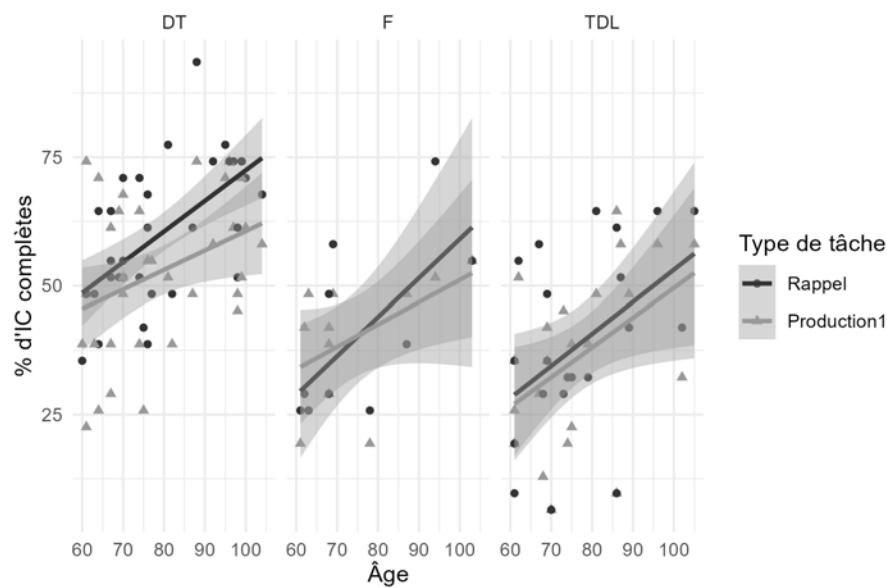


FIGURE 19. – Taux d'IC complètes en fonction de l'âge des enfants, du statut clinique et du type de tâche

Nous avons généré un arbre d'inférence conditionnelle (Figure 20) afin d'examiner plus précisément les effets d'interaction entre les variables que les données présentées ci-dessus semblent indiquer.

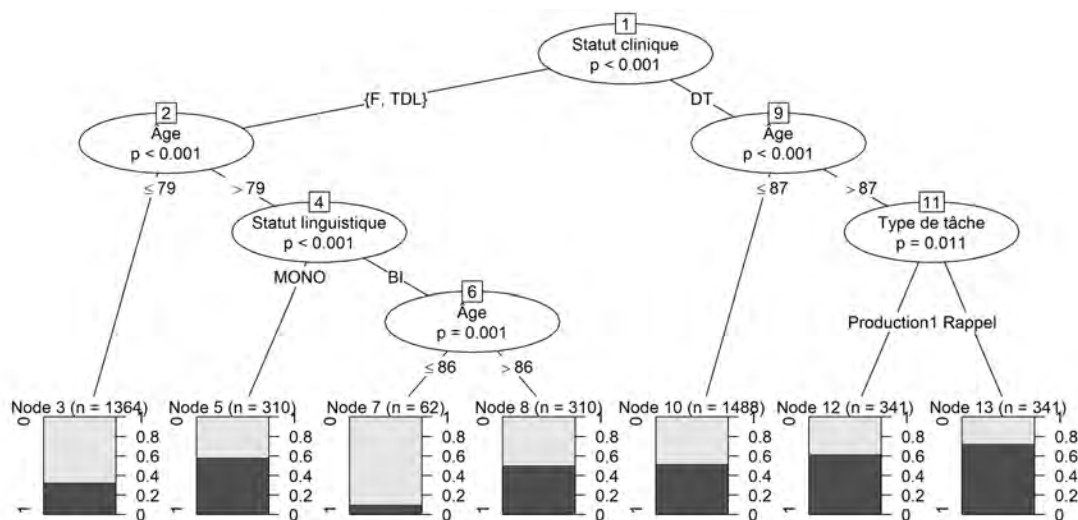


FIGURE 20. – Arbre d'inférence conditionnelle pour la complétude des IC
(Les âges sont indiqués en mois.)

Cet arbre montre que le statut clinique correspond au facteur ayant le plus d'impact sur cette mesure de complétude des IC, en divisant les données entre les enfants des groupes TDL et F d'une part, et les enfants avec DT d'autre part. L'âge des enfants apparaît comme étant le deuxième facteur d'influence dans les deux branches créées. Dans le regroupement des enfants avec TDL et F (à gauche), les enfants âgés de moins de 6;7 ans (79 mois) sont distingués de leurs pairs plus âgés, ces derniers étant plus susceptibles de produire des IC complètes. Puis, le statut linguistique divise uniquement la branche des enfants avec TDL et F âgés de plus de 6;7 ans. Cela suggère que les enfants monolingues des groupes TDL et F âgés de plus de 6;7 ans produisent plus fréquemment des IC complètes que leurs pairs bilingues. Une telle tendance n'est pas observée chez les enfants sans difficulté langagière. Nous pouvons nous interroger sur la présence de cet effet du statut linguistique chez les enfants TDL et F uniquement. Une hypothèse explicative serait le lien avec les compétences linguistiques des enfants. Même si nous avons cherché à dissocier autant que possible les analyses de forme et de contenu des narrations, ces deux aspects demeurent étroitement liés. Notre mesure de complétude des IC, correspondant à une mesure de précision du contenu, reste en effet dépendante des connaissances linguistiques en français, et particulièrement lexicales, de l'enfant, qui sont nécessaires pour exprimer les informations contenues dans l'histoire. Nous avons vu que le statut linguistique influençait la diversité lexicale des narrations (cf. section 7.2.2). Il est donc envisageable que les enfants avec TDL (et F) bilingues disposent de moins de ressources que leurs pairs monolingues pour exprimer le contenu. Bien que les enfants bilingues du groupe DT présentent également une diversité lexicale réduite (dans la tâche de production), ils semblent davantage en mesure de compenser cette limitation, de sorte que la complétude du contenu de leurs narrations n'en soit pas significativement affectée. Dans la branche des enfants avec TDL et F bilingues, un dernier nœud est créé en segmentant les données selon l'âge : les enfants de moins de 7;2 ans (86 mois) forment un groupe distinct de ceux plus âgés. Étant donné que l'une des branches ainsi créée comporte peu d'observations (Node 7, n=62), ce résultat peut probablement être attribué à des variations interindividuelles dans ce groupe d'enfants avec TDL et F, bilingues, et âgés de plus de 6;7 ans.

Dans la branche des enfants avec DT (à droite), une nouvelle distinction est opérée en fonction de l'âge : le seuil de 7;3 ans (87 mois) permet de distinguer les sous-groupes. Enfin, le type de tâche segmente la branche des enfants du groupe DT plus âgés, qui produisent plus fréquemment des IC complètes en rappel qu'en production,

ce qui confirme notre observation issue de la Figure 19. Ainsi, ces enfants semblent davantage bénéficier de la présentation du modèle pour enrichir le contenu de leur narration par rapport à leurs pairs plus jeunes.

Approfondissement qualitatif

Nous nous sommes intéressée plus précisément au taux de complétude de chaque IC en fonction du statut clinique, pour les deux histoires. Seule une IC par histoire est complète chez plus de 75% des enfants, dans les trois groupes constitués selon le statut clinique. Il s'agit de l'IC relative à la mention du personnage garçon dans l'histoire *"A boy, a dog, a frog and a friend"* et de l'IC en lien avec la réception du cadeau dans l'histoire *"One frog too many"*. Par ailleurs, nous constatons que le pourcentage de complétude est plus élevé chez les enfants DT que chez ceux des groupes TDL, pour quasiment toutes les IC de l'histoire. Nous avons examiné plus en détail les IC pour lesquelles les disparités entre les groupes sont les plus importantes, à savoir plus de 25% d'écart entre les groupes DT et TDL. L'analyse de ces IC nous a permis de regrouper les cas d'incomplétude autour de trois causes principales, que nous nous proposons de détailler ci-dessous.

1) Omission de l'IC entière

De manière générale, certaines IC sont moins souvent complètes chez les enfants TDL en raison d'une fréquence plus élevée d'omission de l'IC, c'est-à-dire que l'enfant n'a évoqué aucun élément de contenu constituant cette IC. Nous remarquons que certaines IC impliquant l'expression d'une émotion ou d'un lien affectif — comme l'amitié entre les personnages — figurent parmi celles les plus fréquemment omises par les enfants avec TDL. Les Exemples 34 et 35 présentent des cas d'omissions d'IC.

Exemple 34: Marco - 6;7 ans - BI - TDL - Production1 - SI4 à SF4

- 1*CHI : et après ils sont partis à la maison .
- 2*CHI : après le chien il était fâché .
- 3*CHI : après il pleurait .
- 4*CHI : après il a dit .
- 5*CHI : regarde .
- 6*CHI : il y a quelque chose .
- 7*CHI : et après il [/] il rigolait .
- 8*CHI : et après il disait youpi!
- 9*CHI : et après ils étaient assis dans sa chambre .

Dans l'Exemple 34, qui correspond à la dernière séquence de l'histoire *"One frog too many"* (*Retour de la petite grenouille et réconciliation avec la grande grenouille*), Marco n'évoque ni le retour de la petite grenouille, ni le fait que les deux grenouilles soient désormais amies. Le lien affectif unissant les personnages est donc absent. Ces omissions d'IC compromettent la compréhension globale de la fin de l'histoire.

Exemple 35: Noé - 5;1 ans - MONO - TDL - Rappel - SI3 à SF3

1*CHI : le [/] et le chien la tortue est tombée dans l' eau .

2*CHI : était voit plus personne .

3*CHI : &euh était [/] était voit seulement le patte du chien .

4*OBS : &mh &mh .

5*CHI : et après xx la tortue était morte .

6*OBS : &mh &mh et après?

7*CHI : était repêchée .

8*CHI : et après il disait youpi!

9*CHI : était amenée [/] le amenée .

L'extrait de la narration de Noé (cf. Exemple 35) correspond à l'épisode 3 de l'histoire *"A boy, a dog, a frog and a friend"* (Deuxième attaque de la tortue). Noé n'évoque aucun élément relatif à six IC sur les neuf que compte cet épisode²⁰. Ces nombreuses omissions compliquent l'interprétation des événements par l'interlocuteur. En outre, cet extrait comporte essentiellement une succession d'actions, sans mention des réactions des personnages et de leurs émotions en lien avec les événements, attendues à ce moment de l'histoire (ex. : peur pour le chien et décision d'aller le sauver, tristesse car la tortue est morte), ce qui affecte négativement la cohérence globale de la narration. Notons toutefois que l'interjection *youpi* (énoncé 8) semble renvoyer à une expression de joie liée au fait d'avoir repêché la tortue; cette émotion ne correspond cependant pas à l'état émotionnel attendu à ce moment de l'histoire (le personnage étant censé être triste) et ne constitue donc pas une IC. Nous reviendrons sur cet aspect d'omission d'informations, en l'abordant par le prisme d'une unité plus large – celle de la phase narrative – dans la section consacrée à la présence des phases narratives (cf. section 8.2.2).

20. Il s'agit des IC suivantes : les amis se préparent à rentrer chez eux / La tortue mord la queue du chien / Le garçon se déshabille pour aller sauver son chien / Le chien réapparaît sain et sauf / La tortue réapparaît inanimée / les amis sont tristes car ils pensent que la tortue est morte.

2) Omission d'éléments de contenu de l'IC

Nous relevons également une omission plus fréquente de certaines informations jugées nécessaires pour que l'IC soit complète (par ex., pour l'IC "La grande grenouille désobéit et saute sur le radeau" de l'histoire *One frog too many*, mention du saut de la grenouille sans préciser qu'elle vient sur le radeau). Notre analyse a fait émerger deux types d'omissions d'éléments de contenu récurrents : il s'agit de l'omission des intentions des personnages et de l'omission du référent en position objet.

- Omission des intentions des personnages

Pour que certaines IC soient complètes, il était nécessaire d'explicitier l'intention derrière l'action, et cela a été plus souvent omis chez les enfants avec TDL. Nous présentons ci-dessous plusieurs exemples illustrant ce type d'omissions et portant sur des IC qui présentent une grande disparité de complétude entre les enfants avec et sans TDL.

L'Exemple 36 concerne l'IC "le garçon se déshabille pour aller sauver son chien" de l'histoire *"A boy, a dog, a frog and a friend"*. Nelson évoque le fait que le garçon retire ses vêtements, sans mentionner l'intention de sauvetage qui motive cette action.

Exemple 36: Nelson - 5;7 ans - MONO - TDL - Rappel - DA3

- 1*CHI : et il y a disparu de l' eau tortue .
- 2*CHI : **et là il enlevait ses pantalons et ses pyjamas .**
- 3*CHI : **et lui a tiré son pantalon très fort .**
- 4*CHI : et i grenouille sauté c' est maison .

Un autre exemple correspond à l'IC « les amis creusent un trou pour enterrer la tortue », de la même histoire (cf. Exemple 37). Inga mentionne l'action de creuser un trou dans le sol sans expliciter l'intention d'y enterrer la tortue.

Exemple 37: Inga - 8;0 ans - MONO - TDL - Rappel - SI4

- 1*CHI : apr [/] apr [/] après le garçon il prend la tortue avec sa canne à pêche pour faire quelque chose .
- 2*CHI : **après il creuse .**
- 3*CHI : et la tortue elle est toujours morte .
- 4*CHI : après la tortue elle était vivante .

L'Exemple 38 concerne l'IC "la tortue rapporte la canne à pêche aux amis pour se faire pardonner", également de l'histoire "*A boy, a dog, a frog and a friend*". Dans cet exemple, Thomas énonce l'action de la tortue qui prend la canne à pêche sans mentionner l'intention de la donner aux amis pour se faire pardonner. Sur cette dernière IC en particulier, nous constatons que seul 1 enfant TDL de notre corpus a évoqué cette intention de demander pardon, contre plus de la moitié des enfants du groupe DT.

Exemple 38: Thomas - 5;9 ans - BI - TDL - Rappel - DA4

1*CHI : il est bougé une patte .

2*OBS : okay .

3*CHI : **après la tortue <l est> [/] a [/] a prend la canne à pêche .**

4*CHI : était vivant .

Concernant l'IC "la grande grenouille est punie" de l'histoire *One frog too many*, nous observons que les enfants avec TDL formulent moins fréquemment l'idée selon laquelle le garçon a infligé une punition à la grande grenouille. Ils évoquent plutôt la réponse interne qui a motivé l'action de punition, à savoir la colère du garçon (cf. Exemple 39) ou la conséquence de la punition, c'est-à-dire le fait que la grenouille reste seule (cf. Exemple 40). Attribuer une intention punitive au petit garçon implique la réalisation d'une inférence de haut niveau, en reliant différents événements et en identifiant une réaction guidée par un jugement moral, ce qui semble plus compliqué pour ces enfants.

Exemple 39: Laura - 5;9 ans - BI - TDL - Production1 - SF2

1*CHI : et <la grand> [/] la grenouille maman elle est fâchée en plus .

2*CHI : **et garçon aussi l est fâché .**

3*CHI : **le chien l est fâché .**

4*OBS : d'accord .

5*CHI : **la tortue aussi elle est fâchée .**

6*CHI : **et elle fait comme ça [=! imite avec sa main le garçon qui punit la grenouille et rit] .**

Exemple 40: Thomas - 5;9 ans - BI - TDL - Production1 - SF2

1*CHI : après la tortue et chien encore méchants .

2*CHI : **et la grenouille i reste tout seul [=! montre sur l'image] .**

3*CHI : la grenouille la tortue le chien l' enfant i À partir [=! montre sur l'image]
+/.

Ces exemples illustrent clairement l'importance de l'explicitation des intentions, qui confèrent du sens aux actions des personnages. En leur absence, il devient difficile de comprendre les motivations qui sous-tendent leurs comportements.

- Omission du référent en position objet

Nous observons que l'omission du référent en position objet de certaines IC telles que l'IC "la tortue mord le chien" de l'histoire *"A boy, a dog, a frog and a friend"* ou l'IC "la grande grenouille donne un coup de pied à la petite grenouille" de l'histoire *One frog too many*, explique une partie des disparités de complétude observées. Comme nous l'avons expliqué dans notre méthodologie (section 6.2.2), l'absence de référent en position objet a été considérée comme un élément de contenu manquant. Ce cas de figure s'est produit quasiment exclusivement chez les enfants avec TDL (et ceux du groupe F), entraînant une non complétude de l'IC en question. L'Exemple 41 illustre ce cas pour l'IC "la tortue mord le chien" citée ci-dessus.

Exemple 41: Marco - 6;7 ans - BI - TDL - Rappel - FT2

1*CHI : c' était la tortue qui a poussé le canne à pêche .

2*OBS : d'accord .

3*CHI : après il a xx [=! lève le bras] .

4*CHI : **et après il a mordu la patte .**

5*OBS : &mh &mh .

6*CHI : après il a dit ohh@o [=! mime garçon qui essaye d'attraper le chien] .

Alors que Marco évoque l'agression commise par la tortue dans l'énoncé 4, il ne fait aucune mention du chien, destinataire de cette attaque, ni dans cet énoncé, ni dans le co-texte immédiat (énoncés précédents et suivants). Cette IC n'a donc pas été comptabilisée comme complète.

3) Production d'éléments approximatifs et imprécis

Nous relevons qu'une production accrue d'éléments approximatifs et imprécis dans les narrations des enfants avec TDL constitue une autre cause de la disparité de complétude entre les IC. L'Exemple 42 en est une illustration. Serena évoque l'IC "quelque chose mord à l'hameçon et tire fort" (énoncés en gras) mais les éléments produits manquent de précision, de sorte que l'IC ne peut être considérée comme complète.

Exemple 42: Serena - 5;8 ans - MONO - TDL - Rappel - FT1

1*CHI : un garçon +/.

2*OBS : oui .

3*CHI : +, était tire un peu .

4*CHI : **après il se tire un peu &euh <dans d' eau> [/] dans l' eau .**

5*CHI : **et se tire la main de ce bâton .**

Nous approfondirons cet aspect d'imprécisions de contenu dans la section dédiée au détail de la non-exhaustivité (cf. section [8.2.2](#)).

Concernant les enfants du groupe F, nous notons que les taux de complétude des IC sont globalement comparables à ceux observés chez les enfants avec TDL, à quelques exceptions près. En outre, l'analyse de leurs narrations ne fait pas apparaître de profils distincts et les observations que nous venons de faire à propos des enfants avec TDL s'appliquent également à ces enfants.

Lorsqu'une IC est complète, le codage effectué ne permet pas de rendre compte de nuances présentes dans les narrations des enfants. Ainsi, pour terminer cette section, nous présentons quelques observations qui nous ont paru pertinentes.

Bien qu'ils ne soient pas directement ciblés dans notre étude, nous constatons que les aspects évaluatifs sont plus élaborés dans les narrations des enfants avec DT. Par exemple, celles-ci contiennent davantage d'explications/justifications, qui permettent de mieux comprendre les émotions et actions des personnages, ainsi que l'enchaînement des événements en général. Dans l'Exemple 43, Silvia mentionne la jalousie de la grande grenouille et explique pourquoi ce personnage ressent ce sentiment envers la petite grenouille.

Exemple 43: Silvia - 5;1 ans - MONO - DT - Production1 - FT1

1*CHI : et elle elle est jalouse parce qu' il y a une toute petite mimi grenouille .

2*CHI : et puis l' autre elle est pas contente l' autre grenouille parce que elle est pas contente .

3*CHI : elle veut que ce soit que elle en grenouille .

4*CHI : elle veut pas qu' il y ait une deuxième grenouille .

L'Exemple 44 illustre une autre conduite explicative produite par Samy. Cet enfant explicite la raison pour laquelle la grande grenouille participe à la recherche de la petite grenouille, suggérant implicitement que ce personnage éprouve du regret à l'égard de ses actions envers la petite grenouille. Ces aspects sont très étroitement liés avec la connexion du discours que nous analyserons dans la section [8.3](#).

Exemple 44: Samy - 5;7 ans - MONO - DT - Production1 - SF3

*CHI : et après il cherchait la [/] la petite grenouille avec la grande que elle aussi
<elle le> [/] elle l' aimait son petit bébé en fait .

Nous relevons également que les commentaires évaluatifs de type jugement de valeur (cf. Exemples 45 et 46) ou de référence à ses connaissances du monde comme justification de ses hypothèses (cf. Exemple 47) sont observés quasi-exclusivement dans le corpus des enfants avec DT, bien qu'ils restent tout de même relativement rares.

Exemple 45: Daniel - 6;3 ans - BI - DT - Production1 - DA3

1*CHI : elle l' a shootée dans l' eau [=! mime jeter] .

2*OBS : okay .

3*CHI : <ça fait> [/] ça c' est méchant .

4*OBS : &mh &mh .

5*CHI : ce que ma maîtresse elle me dit toujours .

Exemple 46: Silvia - 5;1 ans - MONO - DT - Production1 - DA3

1*CHI : <et &hum il> [/] et puis en plus il lui tire la langue .

2*CHI : <et [/] et ça le> [/] et ça lui fait du content en plus .

3*CHI : il est content de l' avoir jetée alors que c' est pas gentil .

Exemple 47: Marta - 7;11 ans - BI - DT - Rappel - SF3

*CHI : puis en général en fait les tortues quand elles sont sur le dos &ben elles sont mortes .

Par ailleurs, nous dégageons une tendance chez les enfants avec TDL à produire du contenu peu explicite et nécessitant plus d'interprétation de la part de l'interlocuteur, même quand l'information n'est pas manquante en tant que telle. Prenons l'exemple de Nelson (cf. Exemple 48) qui illustre l'IC "la grande grenouille donne un coup de pied à la petite grenouille" de l'histoire *One frog too many*.

Exemple 48: Nelson - 5;7 ans - MONO - TDL - Production1 - DA2

1*CHI : et [/] et a tortue donné un coup pied [=! mime coupe de pied] .

%com : veut dire grenouille

2*OBS : d'accord .

3*CHI : après [/] après a petite tortue est tombée [=! mime tomber] .

%com : veut dire grenouille

Dans cet exemple, bien que l'objet ne soit pas explicitement mentionné dans l'énoncé 1, nous avons considéré que le contenu de l'énoncé 2 constituait une manière de donner l'objet. Le lien sémantique entre ces énoncés permet en effet de déduire que la petite grenouille était la destinataire du coup de pied. Dès lors, l'IC a été considérée comme complète. Néanmoins, cette interprétation demande un niveau d'inférence supplémentaire à l'interlocuteur pour comprendre le lien entre les énoncés. Cette question est une nouvelle fois fortement liée aux aspects de connexion du discours. En effet, dans cet exemple, seul un connecteur temporel ("après") sépare les deux énoncés mais il ne marque pas de lien de cause à effet entre les événements. La présence d'un connecteur logique dans ce type de configuration rendrait ce lien plus explicite et faciliterait la compréhension de l'interlocuteur. Nous discuterons donc à nouveau ce cas de figure dans la section 8.3. Il est intéressant de noter que 8 des 22 enfants présentant un TDL dans notre échantillon ont produit ce type de contenu implicite pour cette IC en particulier (ou pour l'IC similaire "la grande grenouille jette la petite grenouille dans l'eau") et ce, indépendamment de leur âge. En revanche, cela est observé chez seulement 2 des 35 enfants avec DT, lesquels figurent parmi les plus jeunes du groupe (5;1 ans et 5;10 ans).

8.2.2. Organisation en séquences narratives

Après avoir étudié le contenu des informations transmises dans les narrations, nous nous intéressons à présent à la façon dont elles sont organisées, en nous demandant si elles sont structurées en séquences narratives. Dans cette optique, nous allons examiner la présence des différentes phases narratives ainsi que, pour celles qui sont présentes, leur exhaustivité. Nous terminerons par une analyse des caractéristiques des énoncés des phases non exhaustives, afin d'approfondir les raisons de cette non exhaustivité.

Présence des phases narratives

Nous passons d'une analyse centrée sur l'IC à un niveau d'observation plus large : celui de la phase narrative. Pour cela, nous avons classé chaque énoncé relatif à l'histoire dans la phase narrative à laquelle son contenu réfère, afin de pouvoir évaluer la présence ou l'absence de chacune des 20 phases de l'histoire (cf. Figure 21 et section 6.2.2 pour le détail de la méthodologie). Rappelons que nous n'analysons pas ici la qualité du contenu des énoncés appartenant à chaque phase mais uniquement la présence ou non de chacune des phases narratives dans les narrations des enfants.

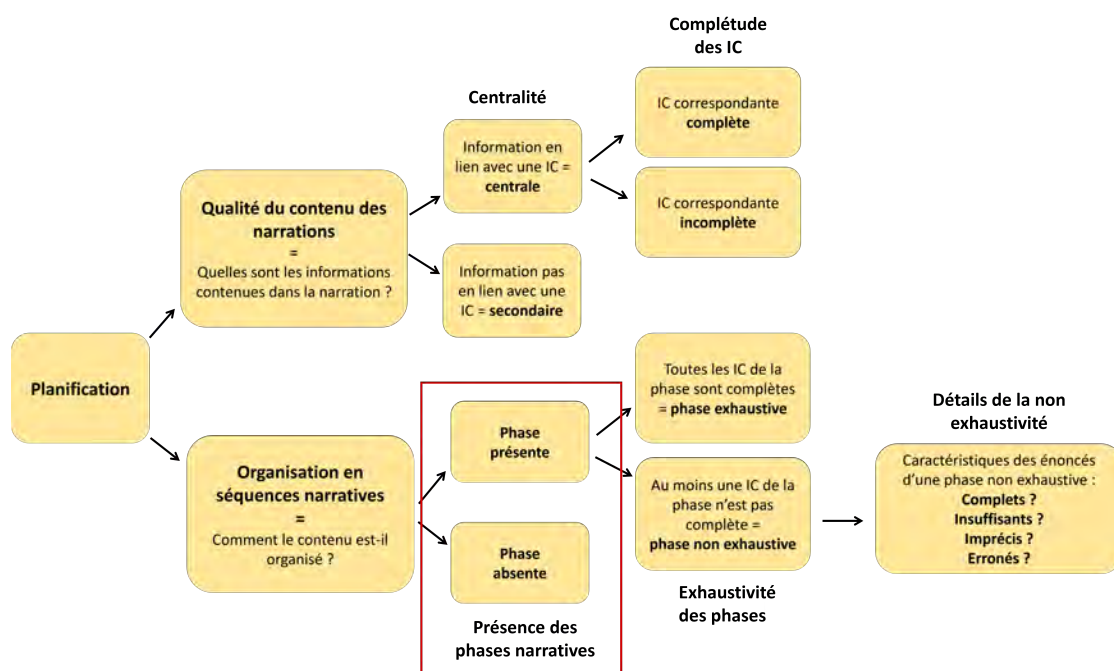


FIGURE 21. – Articulation des différentes mesures de planification des narrations

Nous avons calculé la proportion de phases présentes sur le total des phases possibles. Le taux de présence des phases selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche est présenté dans le Tableau 16.

TABLEAU 16. – Taux de phases présentes selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche

	Taux de phases présentes	N=
	%	
<i>Statut clinique</i>		
DT	79.6	1114
F	73.9	325
TDL	75.2	662
<i>Statut linguistique</i>		
Monolingues	76	1095
Bilingues	78.6	1006
<i>Type de tâche</i>		
Rappel	79.9	1087
Production	74.6	1014
Total	77.2	2101

Celui-ci indique que, en moyenne, près de 3 phases sur 4 sont présentes (77.2%), ce qui représente une proportion importante. De manière générale, les phases narratives sont présentes dans les narrations des enfants monolingues et bilingues, avec et sans TDL, dans des proportions relativement similaires, même si nous notons que le taux de phases présentes est légèrement plus élevé chez les enfants avec DT (79.6%) que chez leurs pairs des groupes F (73.9%) et TDL (75.2%). Il apparaît également que le taux de phases présentes en rappel (79.9%) est plus élevé qu'en production (74.6%).

Nous avons réalisé une analyse de régression logistique sur cette mesure. Les résultats montrent que le type de tâche et l'âge sont des prédicteurs significatifs de la présence ou non des phases narratives. En revanche, le statut clinique et le statut linguistique n'influencent pas de manière significative la probabilité qu'une phase narrative soit présente ou non. Ce résultat pourrait s'expliquer par la méthodologie adoptée dans notre étude, notamment le fait que les enfants conservaient le livre sous les yeux pendant la tâche de narration (voir justification dans la section 5.2.1). En effet, cela les encourageait à mentionner des éléments pour chaque page de l'histoire et par conséquent des éléments relatifs à un certain nombre de phases.

Concernant le *type de tâche*, les phases narratives sont plus susceptibles d'être présentes en rappel qu'en production²¹, ce qui semble indiquer que les enfants parviennent davantage à s'appuyer sur le modèle présenté.

À propos de l'*âge*, les enfants plus âgés ont une probabilité plus élevée de mentionner davantage de phases narratives²². La Figure 22 illustre cet effet de l'âge sur la présence des phases narratives.

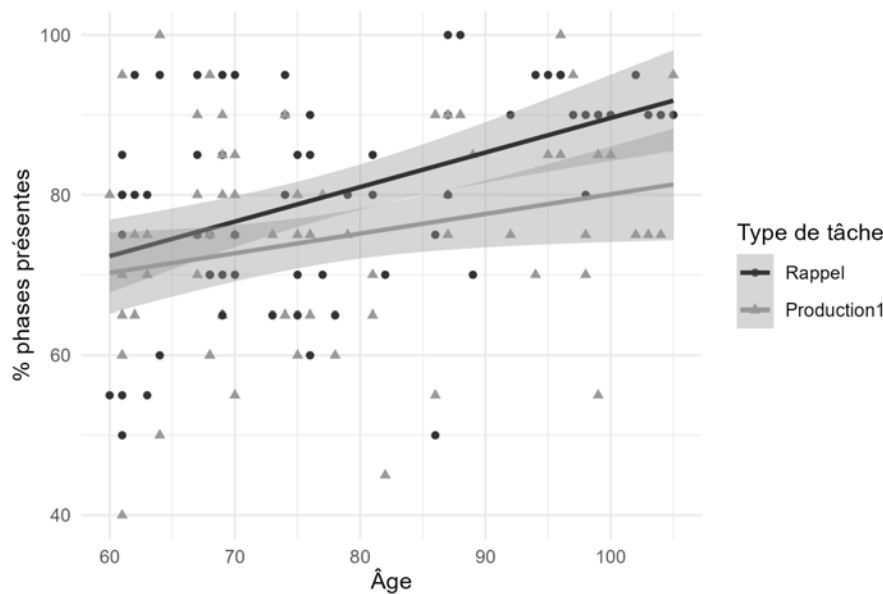


FIGURE 22. – Taux de phases présentes en fonction de l'âge des enfants et du type de tâche

Cette figure montre également que l'écart entre le taux de phases présentes en rappel et en production est plus important chez les enfants plus âgés. En outre, malgré la tendance en fonction de l'âge, nous observons une importante variabilité interindividuelle pour cette mesure.

Pour approfondir les relations entre les variables, nous avons généré un arbre d'inférence conditionnelle pour cette mesure (Figure 23).

21. Phases présentes / Type tâche : Est=-0.380315; S.E.=0.101616; z=-3.743; p=0.000182***

22. Phases présentes / Âge : Est=0.023425; S.E.=0.006724; z=3.484; p=0.000494***

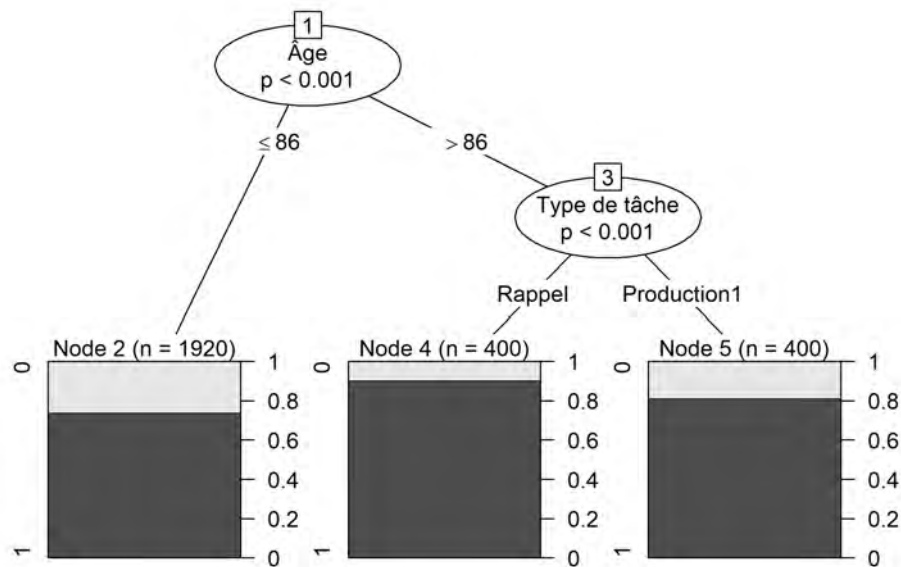


FIGURE 23. – Arbre d'inférence conditionnelle pour la présence des phases narratives (Les âges sont indiqués en mois.)

Cet arbre révèle que l'âge est le facteur ayant le plus d'impact sur la présence ou l'absence d'une phase narrative, en distinguant les enfants âgés de plus et de moins de 7;2 ans (86 mois). Le type de tâche divise le groupe d'enfants âgés de plus de 7;2 ans (à droite) en deux groupes distincts, ce qui confirme l'observation que nous avons effectuée ci-dessus sur la Figure 22. Les enfants plus âgés mentionnent davantage de phases en rappel qu'en production, ce qui suggère une meilleure capacité à réutiliser les éléments du modèle entendu chez ces enfants.

Analyse par phases

Nous allons maintenant examiner quelles phases narratives sont les plus fréquemment présentes dans chacune des deux histoires. Aucune tendance générale commune aux deux histoires ne se dégage concernant les phases les plus ou moins souvent évoquées. Comme expliqué précédemment, la méthodologie choisie dans notre étude, c'est-à-dire raconter l'histoire en présence des images, a probablement contribué à l'homogénéisation des résultats pour cette mesure en incitant les enfants à évoquer des éléments relatifs à chaque image. De même, aucune différence n'apparaît quant aux phases les plus fréquemment présentes ou absentes selon le statut clinique ou linguistique des enfants.

Nous avons examiné les différences dans les taux de présence des phases entre les deux histoires, à la lumière des caractéristiques de chacune d'elles. En particulier, nous constatons une importante variation à propos de la présence des forces transformatrices (FT). Dans l'histoire *A Boy, a Dog, a Frog, and a Friend*, les FT sont fréquemment mentionnées, avec un taux de présence variant entre 67.6% et 98.5% selon la FT considérée. En revanche, dans l'histoire *One Frog Too Many*, les trois premières FT sont moins souvent évoquées (entre 20.6% et 36.8% de présence). Cette disparité peut être attribuée aux caractéristiques intrinsèques de chaque histoire. Dans l'histoire *One frog too many*, les FT correspondent au sentiment d'un personnage, tandis que dans l'histoire *A Boy, a Dog, a Frog, and a Friend*, elles se rapportent à des actions. Les actions étant directement visibles dans les illustrations, elles sont plus aisément identifiables et donc plus fréquemment mentionnées que les sentiments, qui nécessitent d'effectuer une inférence à partir des images. Si on regarde plus en détail les FT de l'histoire *One frog too many*, la première FT correspond à la jalousie de la grande grenouille envers la petite. Cependant, de nombreux enfants ont directement mentionné que la grande grenouille attaquait la petite grenouille (ce qui correspond à la première dynamique de l'action), sans mentionner le sentiment de jalousie qui a motivé l'attaque. Les deux FT suivantes correspondent également au sentiment de la grande grenouille (FT2 et FT3 : la grande grenouille est toujours jalouse de la petite grenouille). Il paraît donc plausible de les omettre sans compromettre la compréhension de l'histoire à condition que la première ait été mentionnée.

De manière générale, nous observons que les phases liées exclusivement aux réponses internes des personnages comme les émotions sont moins souvent présentes que les autres. Toutefois, une hiérarchie est présente selon l'émotion illustrée. La jalousie, faisant appel à des compétences élaborées de théorie de l'esprit, est une émotion plus complexe à identifier que d'autres comme la colère, la tristesse ou la joie, et elle correspond aux phases les moins évoquées. Viennent ensuite les phases qui se rapportent à la joie des personnages, comme par exemple les phases SF2 (66.2%) et FE4 (55.9%) de l'histoire *A Boy, a Dog, a Frog, and a Friend* ou de la phase FE4 (60.4%) de l'histoire *One frog too many*. Les phases en lien avec la colère et la tristesse sont plus fréquemment mentionnées, comme la SF1 (83.8%) de l'histoire *One frog too many*. Ces émotions bénéficient peut-être d'indices visuels plus saillants sur les images comme la bouche ouverte, les sourcils froncés, le doigt levé ou les pleurs, ce qui favorise leur interprétation. Ainsi, nous observons une évocation plus fréquente de phases dont l'information est plus directement accessible visuellement.

Exhaustivité des phases

Après avoir étudié l'organisation des narrations en séquences narratives, nous allons à présent relier les phases à leur contenu afin d'évaluer leur exhaustivité (cf. Figure 24. Cette analyse d'exhaustivité des phases permet d'apprécier la complétude du contenu de l'histoire au niveau plus large que constitue la phase. À partir des données précédentes sur la présence des phases et sur la complétude des IC, nous pouvons déterminer pour chaque phase narrative présente si elle est exhaustive (toutes les IC qui la composent sont complètes) ou non (cf. section 6.2.2 de la méthodologie d'analyse). Précisons bien que les phases identifiées comme absentes lors de l'analyse de la présence des phases narratives sont exclues de cette mesure, puisque celle-ci vise à évaluer le contenu effectivement produit par l'enfant.

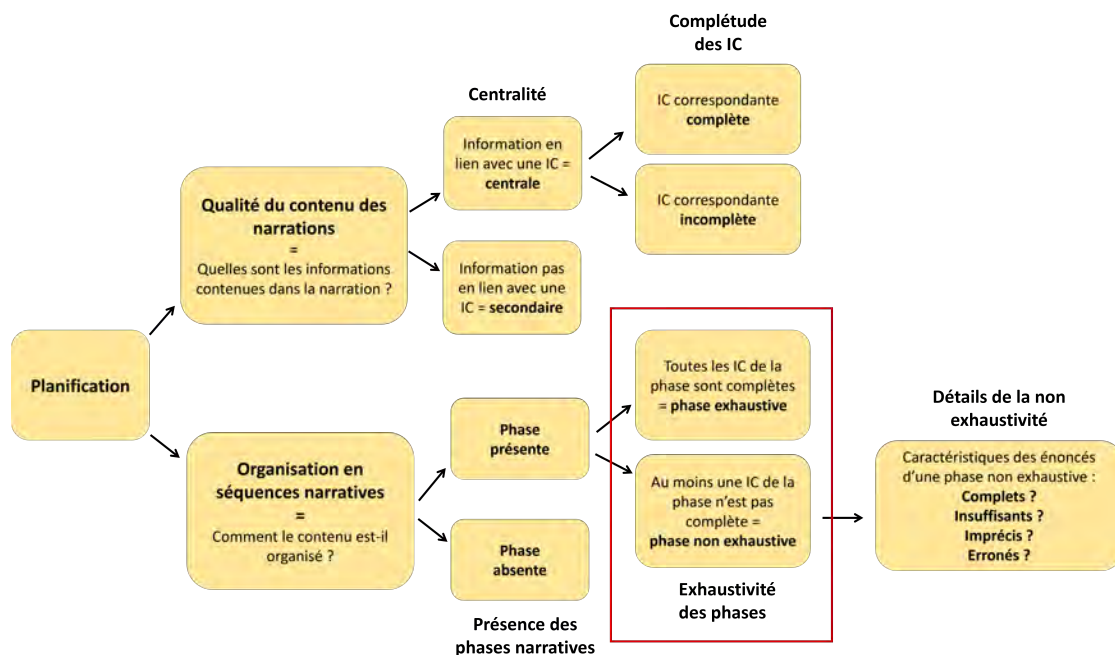


FIGURE 24. – Articulation des différentes mesures de planification des narrations

Nous avons calculé la proportion de phases exhaustives sur le total des phases présentes. Le Tableau 17 présente le taux d'exhaustivité des phases présentes selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche.

TABLEAU 17. – Taux de phases présentes exhaustives selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche

	Taux de phases exhaustives	N=
	%	
<i>Statut clinique</i>		
DT	56	624
F	37.8	123
TDL	34.3	227
<i>Statut linguistique</i>		
Monolingues	48.1	527
Bilingues	44.4	447
<i>Type de tâche</i>		
Rappel	47.8	520
Production	44.8	454
Total	46.5	974

De manière générale, ces observations sont très comparables à celles effectuées pour la mesure de complétude des IC (cf. section 8.2.1). Les données du tableau indiquent qu'environ 1 phase présente sur 2 est exhaustive (46.5% d'exhaustivité au total). Une différence notable apparaît selon le statut clinique : le taux de phases présentes exhaustives est plus élevé chez les enfants avec DT (56%) que chez leurs pairs des groupes F (37.8%) et TDL (34.3%). En ce qui concerne le statut linguistique et le type de tâche, les taux moyens par groupe sont relativement similaires. Toutefois, lorsqu'on croise le statut clinique avec le statut linguistique, la tendance précédemment observée pour la complétude des IC se dessine à nouveau, avec une différence selon le statut linguistique principalement présente chez les enfants du groupe TDL. En effet, les enfants avec TDL monolingues présentent un taux d'exhaustivité nettement plus élevé (41.7%) que leurs pairs bilingues (28.2%), alors que cette différence n'est pas observée chez les enfants avec DT (56.3% chez les monolingues et 55.7% chez les bilingues). En outre, comme pour la mesure de complétude des IC, les enfants monolingues du groupe F présentent des performances (35.7%) comparables à ceux des enfants avec TDL, tandis que les enfants bilingues de ce groupe obtiennent des scores plus élevés (42.3%). Par ailleurs, en croisant le statut clinique avec le type de tâche,

nous observons un taux de phases exhaustives plus élevé en rappel qu'en production chez les enfants avec DT (59.2% en rappel et 52.5% production), mais pas chez les enfants des groupes TDL (34.5% en rappel et 34.1% production) et F (35.3% en rappel et 40.5% production).

Afin d'évaluer les prédicteurs de l'exhaustivité des phases présentes, nous avons réalisé une analyse de régression logistique sur cette mesure. Les résultats montrent que le statut clinique, le statut linguistique et l'âge sont des prédicteurs significatifs de cette mesure. En revanche, le type de tâche ne présente pas d'effet significatif.

Concernant le *statut clinique*, les enfants du groupe DT sont davantage susceptibles de produire des phases exhaustives que leurs pairs du groupe TDL²³ et F²⁴. En revanche, il n'y a pas de différence entre les enfants des groupes TDL et F²⁵.

S'agissant du *statut linguistique*, les phases présentes sont plus fréquemment exhaustives chez les enfants monolingues que chez les bilingues²⁶.

Enfin, un effet de l'*âge* est observé, avec une fréquence d'occurrence des phases exhaustives qui augmente avec l'âge²⁷. La Figure 25 permet de visualiser ce résultat en fonction du statut clinique et du statut linguistique. Nous constatons que l'effet de l'âge concerne tous les groupes d'enfants, indépendamment de leur statut clinique et linguistique. Cette figure confirme également que les taux d'exhaustivité des phases présentes sont relativement similaires chez les enfants bilingues et monolingues dans le groupe DT, alors qu'une disparité marquée est observée selon le statut linguistique chez les enfants avec TDL, et ce quel que soit l'âge. Comme pour les mesures précédentes, et au-delà des tendances générales observées, nous remarquons une forte variabilité interindividuelle au sein de chaque groupe.

23. Exh phases / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-1.204946; S.E.=0.190645; z=-6.320; p<0.001***

24. Exh phases / Statut clin. DT vs. F : Est=-0.956922; S.E.=0.240830; z=-3.973; p<0.001***

25. Exh phases / Statut clin. TDL vs. F : Est= 0.248014; S.E.=0.259559; z=0.956; p=0.3393

26. Exh phases / Statut ling. : Est=-0.439394; S.E.=0.173470; z=2.533; p=0.0113*

27. Exh phases / Âge : Est=0.027625; S.E.=0.006308; z=4.379; p<0.001***

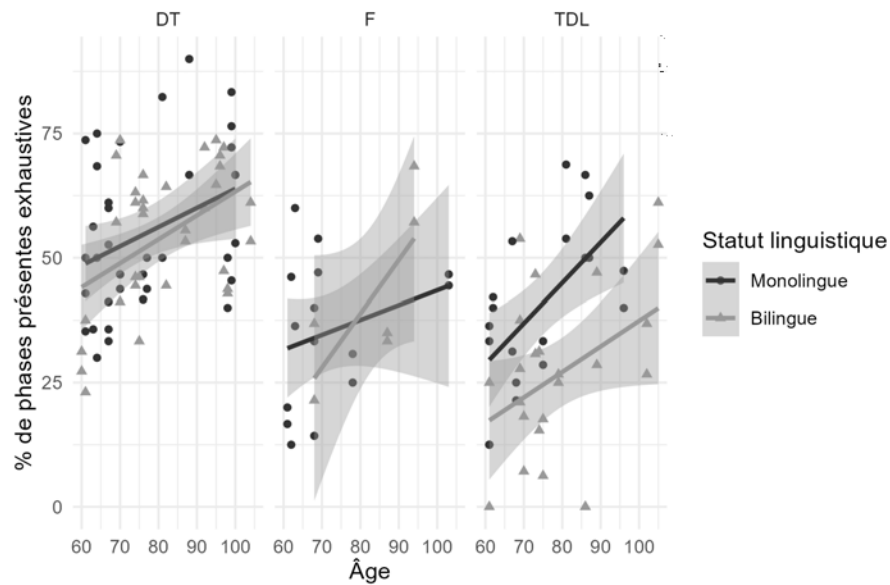


FIGURE 25. – Taux de phases exhaustives en fonction de l'âge, du statut clinique et du statut linguistique

La Figure 26 présente l'arbre d'inférence conditionnelle généré pour cette mesure.

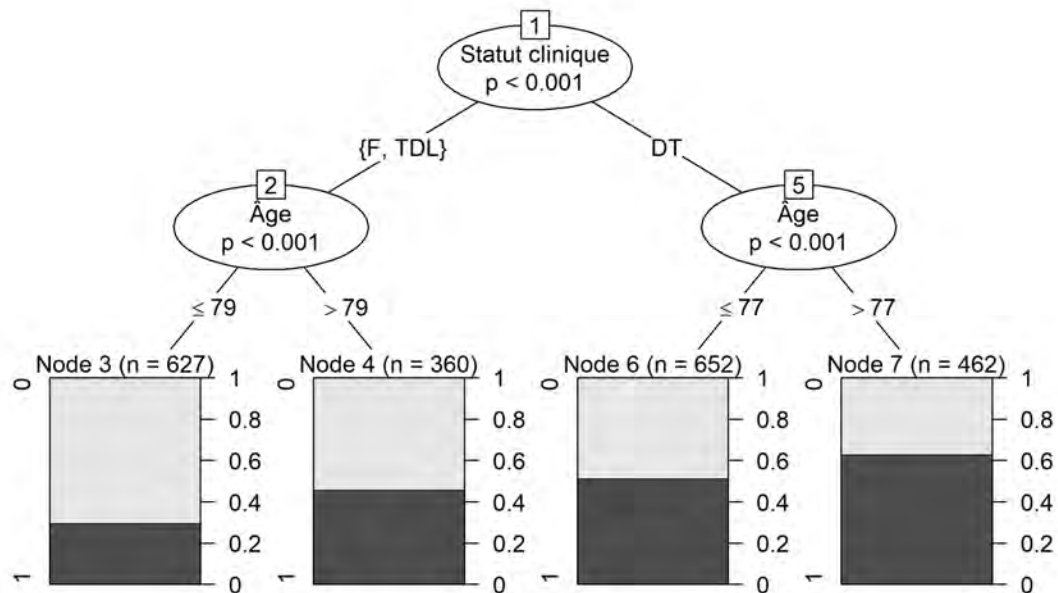


FIGURE 26. – Arbre d'inférence conditionnelle pour l'exhaustivité des phases (Les âges sont indiqués en mois.)

Nous observons que le statut clinique est le facteur ayant le plus d'impact sur la probabilité de produire des phases exhaustives, en segmentant une nouvelle fois les enfants des groupes TDL et F d'une part, et les enfants avec DT d'autre part. L'âge des enfants représente le deuxième facteur d'influence dans les deux regroupements créés. Dans la branche des enfants avec TDL et F (à gauche), les enfants âgés de plus de 6;7 ans (79 mois) se différencient de leurs pairs plus jeunes. Dans la branche des enfants avec DT (à droite), l'âge de 6;5 ans (77 mois) correspond au seuil établi pour distinguer les sous-groupes.

Analyse par phases

Nous avons analysé plus en détail le taux d'exhaustivité de chaque phase présente pour les deux histoires. Sans surprise, nous observons que les phases comportant plusieurs IC sont moins fréquemment exhaustives que celles n'en contenant qu'une seule, quel que soit le groupe d'enfants. Au-delà de ce constat général, il apparaît que les situations initiales et finales ont généralement un taux d'exhaustivité moins élevé que les phases de mise en intrigue de la séquence narrative (force transformatrice, dynamique de l'action et force équilibrante), et ce pour l'ensemble des groupes. Par exemple, dans l'histoire *One frog too many*, aucune SI ne dépasse 40% d'exhaustivité dans aucun groupe, tandis que certaines phases de mise en intrigue atteignent et dépassent les 80% d'exhaustivité.

Nous avons ensuite examiné plus précisément le taux d'exhaustivité des phases présentes en fonction du statut clinique, en identifiant les types de phases pour lesquelles les disparités entre groupes sont les plus marquées. Nous constatons que les cinq types de phases sont concernés par ces écarts, mais les différences les plus importantes entre les enfants avec et sans TDL portent principalement sur les phases de mise en intrigue. Par exemple, pour l'histoire *A boy, a dog, a frog and a friend*, la première force transformatrice est exhaustive chez 71.4% des enfants avec DT, contre 45.5% dans le groupe F, et seulement 28.6% dans le groupe TDL. La troisième force transformatrice révèle un écart encore plus marqué, avec 92.6% d'exhaustivité dans le groupe DT, 50% dans le groupe F et 40% dans le groupe TDL.

Il est intéressant d'interpréter ce résultat au regard de l'importance des différentes phases dans la séquence narrative. Les phases de mise en intrigue, notamment les forces transformatrices et équilibrantes, sont cruciales pour la cohérence globale de l'ensemble de la narration. Prenons l'exemple de l'épisode 1 de l'histoire *A boy, a dog, a frog and a friend*, à travers deux extraits (cf. Exemples 49 et 50).

Pour rappel, cet épisode se compose des phases suivantes :

SI1 : Le garçon pêche au bord de la rivière, avec son chien et sa grenouille

FT1 : Quelque chose tire sur la canne à pêche et le garçon tombe à l'eau

DA1 : Le chien et la grenouille sautent dans l'eau pour le sauver

FE1 : En ressortant, les amis voient que c'était une tortue

SF1 : La tortue ressort de l'autre côté de la rivière avec la canne à pêche

Exemple 49: Charlène - 5;1 ans - MONO - DT - Rappel - SI1 à FE1

1*CHI : le garçon il tient une canne à pêche .

2*OBS : oui d'accord .

3*CHI : après ça tire tellement .

4*CHI : alors le [/] le garçon il tombe dans l' eau .

5*OBS : &mh &mh .

6*CHI : et c' était une tortue [=! rit]!

Dans ce premier extrait (cf. Exemple 49), la situation initiale est non exhaustive puisque l'enfant ne mentionne pas les personnages du chien et de la grenouille qui accompagnent le garçon. En revanche, les IC liées à la force transformatrice (énoncés 3 et 4) et à la force équilibrante (énoncé 6) étant complètes, ces phases sont donc exhaustives. Nous comprenons la complication de l'histoire et son dénouement. Les phases de la dynamique de l'action et de la situation finale ne sont pas évoquées.

Exemple 50: Livio - 7;2 ans - BI - TDL - Rappel - SI1 à SF1

1*CHI : il pêche .

2*OBS : oui .

3*CHI : il saute sur l' eau .

4*OBS : d'accord .

5*CHI : l est sur l' eau .

6*OBS : oui .

7*CHI : il y a une tortue qui [/] qui [/] qui vient .

Dans ce second extrait (cf. Exemple 50), la situation initiale est également non exhaustive : Livio mentionne des éléments de cette phase (énoncé 1), mais omet les personnages secondaires. Par la suite, aucune phase de la mise en intrigue n'est exhaustive. Les éléments des énoncés 3 et 4 renvoient à la force transformatrice, mais sans apporter les éléments nécessaires à la complétude des IC correspondantes. Les phases de la dynamique de l'action et de la force équilibrante sont absentes. Ainsi, il n'est donc pas possible de comprendre quel événement est venu perturber l'état

initial, et quelle a été sa résolution. Enfin, des éléments de la situation finale sont présents (énoncé 7) mais ne sont pas suffisamment précis pour compléter l'IC correspondante. Cette dernière phase est donc non exhaustive. Bien que certaines phases soient non exhaustives (ou absentes) dans le premier extrait présenté, nous nous rendons compte que l'exhaustivité des forces transformatrices et équilibrantes permet d'apporter des informations essentielles pour la cohérence globale de l'épisode. En revanche, dans l'extrait 2, l'absence d'exhaustivité de ces mêmes phases compromet la compréhension de l'épisode, en ne fournissant pas les éléments nécessaires à la construction d'une représentation mentale cohérente de l'histoire.

Ainsi, nos résultats suggèrent que les disparités relatives à l'exhaustivité des phases entre les enfants avec TDL (et F) et ceux avec DT sont particulièrement marquées pour les phases clés de la narration. Cela contribue probablement à accentuer les écarts de jugement sur la cohérence des narrations entre les groupes.

Détails de la non-exhaustivité

Afin de mieux caractériser la non-exhaustivité, une analyse détaillée du contenu de l'ensemble des énoncés constituant les phases non exhaustives a été réalisée (cf. Figure 27).

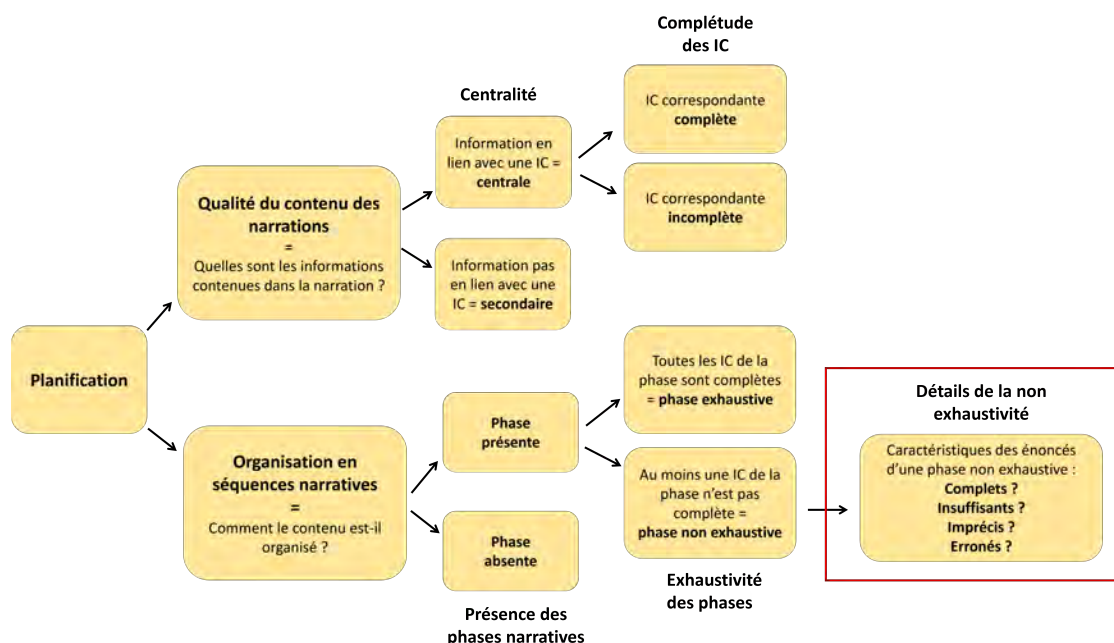


FIGURE 27. – Articulation des différentes mesures de planification des narrations

Comme présenté dans la section 6.2.2, nous avons donc déterminé, pour chacun des énoncés, si son contenu était complet - tous les éléments d'une des IC de la phase sont présents -, insuffisant - certains éléments nécessaires sont absents -, imprécis - les éléments fournis sont vagues et approximatifs -, erroné - les éléments mentionnés sont faux ou invraisemblables au regard de l'histoire.

Le Tableau 18 illustre la distribution du type d'énoncés au sein des phases non exhaustives en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche.

TABLEAU 18. – Distribution des types d'énoncés présents au sein des phases non exhaustives selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche

	énoncés complets %	énoncés insuffisants %	énoncés imprécis %	énoncés erronés %	N=
<i>Statut clinique</i>					
DT	38.9	54.1	4.4	2.6	1222
F	31.4	53.8	8.4	6.5	478
TDL	24	55.1	15.6	5.3	1137
<i>Statut linguistique</i>					
Monolingues	34.1	53.3	7.8	4.8	1456
Bilingues	29.1	55.7	11.4	3.8	1381
<i>Type de tâche</i>					
Rappel	32.6	51.6	9.6	6.1	1276
Production	30.9	56.8	9.5	2.9	1561
Total	31.7	54.5	9.6	4.3	2837

Il en ressort que les énoncés dont le contenu est insuffisant sont majoritaires (54.5% des énoncés en moyenne), devant les énoncés complets (31.7%), imprécis (9.6%) et erronés (4.3%). Malgré des variations dans les proportions selon les groupes, cette hiérarchie entre les types d'énoncés demeure constante. Si les proportions d'énoncés insuffisants sont comparables entre les différents groupes, la distribution des autres types d'énoncés — complets, imprécis et erronés — présente davantage de variations. En particulier, les enfants du groupe DT présentent une proportion moins élevée d'énoncés imprécis et erronés (respectivement 4.4% et 2.6%) que ceux des groupes F

(respectivement 8.4% et 6.5%) et TDL (respectivement 15.6% et 5.3%). À l'inverse, les enfants avec DT se distinguent par une proportion plus élevée d'énoncés complets (38.9% contre 31.4% chez les F et 24% chez les TDL).

En ce qui concerne le statut linguistique, nous notons un taux d'énoncés imprécis légèrement plus élevé chez les enfants bilingues (11.4%) que monolingues (7.8%). Ce résultat apparaît modulé par le statut clinique. En effet, le croisement du statut clinique et du statut linguistique montre que cette différence entre enfants monolingues et bilingues est principalement observée chez les enfants avec TDL (12.7% chez les monolingues et 17.9% chez les bilingues), plus modérée chez les enfants avec DT (3% chez les monolingues et 5.8% chez les bilingues) et s'inverse chez les enfants du groupe F (9.1% chez les monolingues et 17.9% chez les bilingues). Enfin, à propos du type de tâche, nous relevons surtout une proportion plus élevée d'énoncés erronés en rappel (6.1%) qu'en production (2.9%).

Nous avons donc conduit des régressions logistiques afin d'examiner si nos facteurs influencent significativement la production de chaque type d'énoncés présents au sein des phases non exhaustives. Les types d'énoncés ont été codés en variables binaires (ex. : énoncés "insuffisants" vs. les autres types d'énoncés) afin de modéliser séparément la probabilité d'occurrence de chacun d'entre eux. Toutes les variables incluses dans le modèle, à savoir le statut clinique, le statut linguistique, le type de tâche et l'âge, ont un effet prédictif significatif sur le type d'énoncés présents au sein des phases non exhaustives. Nous allons détailler les résultats de chacune d'elles, en les accompagnant d'éclairages qualitatifs.

a) Statut clinique

Le *statut clinique* a un impact significatif sur la fréquence d'occurrence des énoncés "complets", "imprécis" et "erronés", mais pas sur celui des énoncés "insuffisants". Les énoncés dont le contenu est complet²⁸ sont davantage présents chez les enfants avec DT que chez leurs pairs avec TDL, tandis que la tendance inverse est observée pour les énoncés "imprécis"²⁹ et "erronés"³⁰. Seule la fréquence d'occurrence des énoncés de type "imprécis" distingue significativement les enfants du groupe DT des enfants du groupe F³¹, ces énoncés étant davantage présents chez les enfants du groupe F. La

28. Énoncés COMP / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-0.812443 ; S.E.=0.148317 ; z=-5.478 ; p<0.001***

29. Énoncés IMP / Statut clin. DT vs. TDL : Est=1.317990 ; S.E.=0.209163 ; z=6.301 ; p<0.001***

30. Énoncés ERR / Statut clin. DT vs. TDL : Est=0.73100 ; S.E.=0.31902 ; z= 2.291 ; p=0.0219*

31. Énoncés IMP / Statut clin. DT vs. F : Est=0.761412 ; S.E.=0.278351 ; z=2.735 ; p=0.00623**

comparaison des enfants des groupes F et TDL montre une différence significative entre les énoncés "complets"³² (fréquence plus élevée chez les F) et "imprécis"³³ (fréquence plus élevée chez les TDL) uniquement. Globalement, les enfants du groupe F obtiennent des résultats intermédiaires entre ceux des enfants avec DT et TDL pour la production des énoncés "complets", "imprécis" et "erronés". Toutefois seule la catégorie relative à la précision des énoncés les distingue de manière significative des deux autres groupes.

Le résultat concernant la fréquence d'occurrence d'énoncés "complets" plus élevée chez les enfants DT que chez leurs pairs TDL peut être mis en relation avec celui obtenu dans le domaine de la complétude des IC, qui montrait un effet du statut clinique, avec une production d'IC complètes plus fréquente chez les enfants avec DT (cf. section 8.2.1). Les autres données permettent de mieux comprendre pourquoi certaines IC ne sont pas complètes. La proportion d'énoncés au contenu insuffisant étant similaire selon les groupes, les enfants avec et sans trouble se distinguent plutôt par la précision et la vraisemblance du contenu de leurs énoncés. Les enfants du groupe TDL présentent donc des difficultés à transmettre des informations précises (énoncés "imprécis") et, dans une moindre mesure, à interpréter correctement les images (énoncés "erronés"). Nous allons détailler ces deux types d'énoncés à travers une analyse qualitative des données.

- Énoncés imprécis

L'analyse de notre corpus nous a permis de caractériser différents types d'imprécisions, en distinguant principalement quatre catégories : les imprécisions syntaxiques, lexicales, sémantiques et référentielles. Notre analyse révèle que ces quatre types d'imprécisions sont plus fréquents dans le corpus des enfants avec TDL et, dans une moindre mesure, du groupe F, comparativement à celui du groupe DT. La plupart des énoncés comportent des imprécisions à plusieurs niveaux mais nous présentons ici, à travers une sélection d'exemples, le type d'imprécision qui nous paraît le plus saillant.

- **Les imprécisions syntaxiques** réfèrent à des énoncés dont la structure grammaticale inadéquate rend l'interprétation difficile. Nous illustrons cette catégorie avec les Exemples 51 à 54. Dans l'Exemple 51, Firmino parle de la petite grenouille qui tombe à cause de la grande qui l'a poussée.

32. Énoncés COMP / Statut clin. TDL vs. F : Est=0.470580 ; S.E.=0.199942 ; z=2.354 ; p=0.018593*

33. Énoncés IMP / Statut clin. TDL vs. F : Est=-0.556606 ; S.E.=0.261282 ; z=-2.130 ; p=0.0331*

Exemple 51: Firmino - 5;1 ans - BI - TDL - Production1 - DA3

*CHI : <le pe pe pe pe> [/ /] la grenouille petite <il a il> [/ /] elle tombe que la grenouille grande .

Dans l'Exemple 52, Serena fait référence au fait que le petit garçon pêche et que quelque chose tire sur la canne à pêche.

Exemple 52: Serena - 5;8 ans - MONO - TDL - Rappel - SI1

1*CHI : un garçon +/.

2*OBS : oui .

3*CHI : +, était tire un peu .

4*CHI : après il se tire un peu &euh <dans d' eau> [/ /] dans l' eau .

5*CHI : et se tire la main de ce bâton .

Dans l'Exemple 53, Nelson explique que le garçon a planté son épée pour empêcher la grande grenouille de venir avec eux.

Exemple 53: Nelson - 5;7 ans - MONO - TDL - Production1 - SI2

*CHI : après a garçon planté ses épée protégé .

Dans l'Exemple 54, Chloé souhaite exprimer l'idée que le garçon traverse la rivière pour revenir de l'autre côté.

Exemple 54: Chloé- 5;7 ans - MONO - TDL - Rappel - DA2

*CHI : et après <il courait> [/ /] il courait .

*CHI : **après la rivière qui la suivait** .

*CHI : et après la grenouille tomba .

- **Les imprécisions lexicales** concernent les énoncés comportant un ou des mots peu adaptés au regard du contexte ou dont le sens est vague (ex. : truc, machin). Ceux-ci ont été répertoriés dans cette catégorie si nous jugions que leur usage perturbait la bonne compréhension de l'histoire, comme dans les Exemples 55 à 58.

Dans l'Exemple 55, Noé fait référence aux personnages qui cherchent la petite grenouille.

Exemple 55: Noé- 5;1 ans - MONO - TDL - Production1 - FE3

*CHI : il cherchait un truc .

Dans l'Exemple 56, Savannah parle du petit garçon qui marche sur un sentier dans la forêt.

Exemple 56: Savannah - 7;2 ans - MONO - TDL - Production1 - SF3

*CHI : est sur le trottoir .

Dans l'Exemple 57, Laura confond les termes "chercher" et "trouver".

Exemple 57: Laura - 5;9 ans - BI - TDL - Production1 - FE3

*CHI : puis la tortue et la garçon et la grenouille ils ont la trouvé la grenouille petite dans le de l' eau .

Dans l'Exemple 58, Timoteo évoque le fait que la grenouille a sauté dans l'eau pour sauver le chien. L'utilisation du terme "tomber" ne traduit pas l'action intentionnelle de la grenouille.

Exemple 58: Timoteo - 8;6 ans - BI - TDL - Rappel - DA3

*CHI : et puis la grenouille est tombée sur l' eau .

- **Les imprécisions sémantiques** réfèrent aux énoncés comportant des approximations de sens ou des formulations peu claires, qui nuisent à leur interprétation. Les Exemples 59 à 62 illustrent cette catégorie.

Dans l'Exemple 59, Théodore fait référence au personnage qui se redresse car il entend un bruit.

Exemple 59: Théodore - 6;6 ans - MONO - F - Production1 - FT4

*CHI : et puis il se réveille le garçon .

Dans l'Exemple 60, Firmino souhaite exprimer l'idée que la tortue arrête de faire semblant d'être morte.

Exemple 60: Firmino - 5;1 ans - BI - TDL - Rappel - FT4

*CHI : et là il est déjà fini faux .

Dans l'Exemple 61, Timoteo évoque la phase où la tortue lâche la patte du chien et se retrouve dans l'eau à côté du pied du garçon.

Exemple 61: Timoteo - 8;6 ans - BI - TDL - Rappel - FE2

*CHI : et puis là <il a> [/] il [/] il a mis la tortue sur le pied <d' un p> [/] <le petit g> [/] de le petit garçon .

Dans l'Exemple 62, Julien parle du garçon qui rentre à la maison.

Exemple 62: Julien - 5;1 ans - MONO - F - Production1 - SF3

*CHI : et là le garçon il va je sais pas où .

- **Les imprécisions référentielles** concernent les énoncés comportant des déictiques spatiaux (ici, là, etc.) ou démonstratifs (ça), accompagnés ou non d'un geste de pointage, dont la référence contextuelle n'est pas identifiable (cf. Exemples 63 à 66).

Exemple 63: Laura - 5;9 ans - BI - TDL - Production1 - SI3

*CHI : elle était là [=! montre sur l'image] .

Exemple 64: Nelson - 5;7 ans - MONO - TDL - Production1 - FT4

*CHI : et [/] et a garçon regardait ici .

Exemple 65: Timoteo - 8;6 ans - BI - TDL - Rappel - SF1

*CHI : et après le [/] la tortue il part <à groi> [/] à droite [=! mime droite] .

Exemple 66: Pablo - 6;2 ans - BI - TDL - Production1 - DA2

*CHI : la grenouille il fait ça [=! montre sur l'image] .

Cette catégorie ne concerne pas les imprécisions référentielles liées aux déictiques personnels qui feront l'objet d'une analyse spécifique dans la section consacrée à la cohésion anaphorique (section 8.4). Il convient de souligner que ce type d'imprécision n'en constitue réellement une que dans les conditions d'interlocution proposées, dans lesquelles l'interlocuteur ne connaît pas l'histoire (selon le point de vue de l'enfant) et ne voit pas les images. Dans ce contexte, l'information fournie devient non pertinente. Si ces imprécisions relèvent formellement du domaine référentiel, la difficulté sous-jacente n'est pas nécessairement de nature référentielle et pourrait plutôt résulter d'une difficulté à prendre en compte le contexte de production et le statut de l'interlocuteur.

- *Énoncés erronés*

La fréquence plus élevée d'énoncés erronés chez les enfants TDL pourrait résulter de difficultés d'inférences à partir des images. Prenons l'exemple de la force équilibrante 3 de l'histoire *A Boy, a Dog, a Frog, and a Friend*. Près d'un quart des enfants du groupe TDL (5/22) et 2 enfants du groupe F (contre aucun du groupe DT) ont mal interprété l'image sur laquelle on voit le garçon mettre la main devant sa bouche en guise d'inquiétude face à la tortue inanimée. Ces enfants ont interprété ce geste comme un bâillement et ont évoqué la fatigue du personnage (cf. Exemples 67 et 68).

Exemple 67: Inga - 8;0 ans - MONO - TDL - Rappel - FE3

1*CHI : après le chien il est revenu .

2*CHI : après <il se> [/] il se rhabille le garçon .

3*CHI : **après il est fatigué .**

4*CHI : et après il voit la tortue et [/] qui est morte .

Exemple 68: Pablo - 6;2 ans - BI - TDL - Rappel - FE3

1*CHI : après les habits [=! montre sur l'image] .

2*OBS : oui .

3*CHI : **après l a sommeil .**

4*CHI : et la tortue qui est morte .

Nous pouvons également citer l'exemple de l'IC "les amis creusent un trou pour enterrer la tortue" de la SI4 de l'histoire *A Boy, a Dog, a Frog, and a Friend*. Les enfants des Exemples 69 et 70 ont fait une interprétation jugée erronée de l'image sur laquelle on voit le garçon en train de creuser dans le sol.

Exemple 69: Eric - 6;9 ans - MONO - TDL - Rappel - SI4

*CHI : &bah après fait un château &euh je crois .

Exemple 70: Julieta - 5;10 ans - BI - TDL - Rappel - SI4

1*CHI : et si là elle s' en va .

2*CHI : là il met son pied pour mettre quelque chose .

3*CHI : **et là il met le bac à sable .**

4*CHI : là i [/] i [/] è [/] elle [/] il met les fleurs dedans .

b) Statut linguistique

S'agissant du *statut linguistique* des enfants, nous constatons que cette variable a un impact significatif sur la fréquence d'occurrence des énoncés "imprécis" seulement³⁴. Ce résultat pourrait, en partie, être relié au plus faible niveau lexical observé chez les enfants bilingues (cf. section 7.2.2), qui pourrait affecter la précision du lexique utilisé. En analysant qualitativement nos données, nous constatons une proportion plus importante de productions de mots "passe-partout" (notamment le mot "chose") dans le corpus des enfants bilingues (plus d'une vingtaine d'occurrences au total) que monolingues (pas plus de cinq occurrences au total), ce qui évoque une imprécision lexicale. Les Exemples 71 à 74 illustrent ce phénomène.

Exemple 71: Iris - 5;0 ans - BI - DT - Production1 - SI3

*CHI : &euh le garçon il a mis le [/ /] une chose qu' il avait dans la main .
%com : veut dire bâton

Exemple 72: Jonas - 8;2 ans - BI - DT - Rappel - SI3

*CHI : et après le garçon il faisait quelque chose .
%com : veut dire ranger ses affaires

Dans les Exemples 73 et 74, Martina exprime clairement qu'elle utilise le mot "chose" car elle ne connaît pas le bon mot ("*je sais plus comment ça s'appelle de nouveau*"). Elle verbalise le fait que le mot est connu dans son autre langue uniquement ("*je sais que en portugais*") et utilise des périphrases pour contourner ce manque du mot ("*c' était qu' est ce que <le petit pois> [/ /] le petit garçon il [/ /] il prenait*").

Exemple 73: Martina - 6;2 ans - BI - DT - Rappel - SI3

1*CHI : <elle a pris> [/ /] elle a pris &euh [=! cherche le mot pelle] +...
2*CHI : je sais que en portugais .
3*OBS : c' est pas grave .
4*CHI : il a pris encore une chose .

Exemple 74: Martina - 6;2 ans - BI - DT - Rappel - SF1

1*CHI : la tortue elle avait [=! mime quelque chose dans la bouche] +...
2*CHI : &oh je sais plus comment ça s' appelle de nouveau [=! cherche le mot canne à pêche] .

34. Énoncés IMP / Statut ling. : Est=0.498096; S.E.=0.197694; z=2.520; p=0.01175*

3*CHI : elle avait quelque chose dans sa bouche [=! mime quelque chose dans la bouche] +/.

4*OBS : &mh &mh .

5*CHI : +, que c' était qu' est ce que <le petit pois> [/ /] le petit garçon il [/] il prenait .

Nous souhaitons également relever quelques rares occurrences d'influences interlinguistiques directes dans les choix lexicaux des enfants bilingues. Par exemple, l'emploi de la conjonction "pourquoi" à la place de "parce que", comme illustré dans l'Exemple 75, est observée dans le corpus de plusieurs enfants bilingues, en lien avec l'influence du portugais.

Exemple 75: Luciano - 6;4 ans - BI - DT - Production2 - SI1

1*CHI : après quand il a regardé qu' est ce qu' il y avait &ben elles étaient tous contents .

2*CHI : c' est **pourquoi** il y avait <une autre> [/ /] une grenouille petite .

En effet, en portugais, *porque* signifiant *parce que* et *por que* signifiant *pourquoi* se prononcent de la même manière.

c) Type de tâche

Concernant le *type de tâche*, nous observons un effet significatif sur la fréquence d'occurrence des énoncés "complets"³⁵, "insuffisants"³⁶ et "erronés"³⁷, mais pas sur celle des énoncés "imprécis". Les enfants sont davantage susceptibles de produire des énoncés "complets" et "erronés" lors de la tâche de rappel que lors de la tâche de production, alors que la tendance inverse est observée pour les énoncés "insuffisants".

La fréquence plus élevée d'énoncés "complets" en rappel et d'énoncés "insuffisants" en production peut être reliée au résultat obtenu dans le domaine de la complétude des IC, qui montrait un effet du type de tâche, avec une production d'IC complètes plus fréquente en rappel qu'en production (cf. section 8.2.1). Concernant les énoncés dont le contenu est erroné, il peut paraître surprenant d'observer une proportion plus élevée en rappel alors que les enfants ont entendu l'histoire, ce qui devrait en principe limiter les erreurs d'interprétation des images. L'analyse des énoncés issus de cette tâche révèle que certains d'entre eux semblent résulter d'une confusion chronologique

35. Énoncés COMP / Type tâche : Est=-0.291650; S.E.=0.118620; z=-2.459; p=0.01394*

36. Énoncés INS / Type tâche : Est=0.4167654; S.E.=0.1027901; z=4.055; p=<0.001***

37. Énoncés ERR / Type tâche : Est=-1.10721; S.E.=0.22279; z=-4.970; p=<0.001***

entre ce qui a été entendu et les différentes séquences de l'histoire. Les Exemples 76 et 77 en sont une illustration.

Exemple 76: Cécilia - 6;5 ans - MONO - DT - Rappel - SI3 et DA3

1*CHI : <après la tortue> [/] après [/] après <il cherch> [/] il pêcha un autre poisson de l' autre côté du lac <de l' autre côté> [/] .

2*CHI : mais la tortue l' empêcha pas de venir .

3*CHI : **alors du coup la tortue elle faisait en faux que la tortue soit morte .**

4*CHI : <après la tortue> [/] après le chien il est tombé dans l' eau .

5*OBS : &mh &mh .

6*CHI : après là [/] là il s' est déshabillé .

Dans l'Exemple 76, Cécilia indique que la tortue fait semblant d'être morte, au moment où elle attaque le chien et l'entraîne sous l'eau. Or cet événement survient en réalité au cours d'une phase ultérieure de l'histoire.

Exemple 77: Savannah - 7;2 ans - MONO - TDL - Rappel - DA3

1*CHI : &mh et le petit garçon est déshabillé .

2*CHI : et est [/] a sauvé le chien .

De manière similaire, Savannah mentionne que le garçon a sauvé son chien qui était entraîné dans l'eau par la tortue (cf. Exemple 77) Si le garçon sauve effectivement son chien dans cette histoire, cela se produit lors de l'épisode précédent. Dans la phase évoquée, le chien ressort de l'eau tout seul.

En outre, certains des énoncés dont le contenu est erroné pourraient provenir d'une difficulté à distinguer les intentions des personnages, formulées dans l'histoire entendue, de leurs actions réelles. Particulièrement, nous relevons chez plusieurs enfants des énoncés "erronés" relatifs à l'IC "le garçon se déshabille pour aller sauver son chien" (DA3) et à l'IC "le garçon creuse un trou pour enterrer la tortue" (SI4). Ces deux IC présentent une structure similaire en évoquant une action motivée par une intention. Toutefois, la finalité annoncée ne se réalise pas dans l'histoire : le garçon ne saute finalement pas dans l'eau pour sauver le chien et il n'enterre pas la tortue. Or, ces enfants indiquent que le garçon saute dans l'eau après s'être déshabillé (cf. Exemple 78) et qu'il enterre effectivement la tortue (cf. Exemple 79). Il est donc possible que la formulation des intentions dans le modèle narratif les ait induit en erreur.

Exemple 78: Kevann - 5;1 ans - MONO - TDL - Rappel - DA3

1*CHI : et ici il est aux pieds nus .

2*CHI : et il va dans l' eau pour rechercher le chien .

Exemple 79: Marco - 6;7 ans - BI - TDL - Rappel - S14

1*CHI : après ils ont fait un trou .

2*CHI : <ils ont pou> [/ /] ils ont mis la tortue dedans .

3*CHI : après ils sont dit .

4*CHI : viens .

5*CHI : on va partir .

Dans l'histoire "*One frog too many*", nous observons beaucoup moins de confusions chronologiques ou de confusions entre les intentions des personnages et leurs actions effectives. Une grande partie des énoncés "erronés" vient d'une erreur d'interprétation du contenu du cadeau dans la première situation initiale, certains enfants n'ayant pas compris qu'il s'agissait de la petite grenouille (cf. Exemples 80 à 82).

Exemple 80: Charlène - 5;4 ans - MONO - DT - Production1 - SI1

1*CHI : il y a un cadeau par terre .

2*OBS : oui .

3*CHI : il ouvre le cadeau [=! montre sur l'image] .

4*CHI : **je crois que c' est une épée je crois .**

5*OBS : &mh &mh .

6*CHI : je vois pas tout de suite .

7*CHI : mais je crois .

8*CHI : **après il a pris l' épée [=! mime prendre] .**

9*CHI : **je crois qu' il l' a mis par terre [=! montre sur l'image] .**

Exemple 81: Adelino - 7;3 ans - BI - DT - Production1 - SI1

1*CHI : il avait eu un cadeau de Noël .

2*CHI : **il avait gagné un [/ /] une boîte de jeux .**

3*OBS : oui .

4*CHI : **et après <il l' a> [/ /] il l' a remis dedans .**

Exemple 82: Sofia - 5;8 ans - BI - F - Production1 - SI1

1*CHI : le garçon il a reçu un cadeau .

2*OBS : okay .

3*CHI : **et apr [/ /] après il a reçu <des ca> [/ /] des cartes .** %pho : katr

8. Résultats : mesures discursives

4*OBS : des quatre?

5*CHI : 0 [=! acquiesce] .

6*OBS : quatre quoi?

7*CHI : &mh pour jouer .

8*OBS : &ah des cartes d'accord .

d) Âge

Le dernier résultat des modèles de régression montre que l'*âge* des enfants influence significativement le taux de production des énoncés "complets" ³⁸, "imprécis" ³⁹ et "erronés" ⁴⁰. Ainsi, les enfants plus âgés produisent plus fréquemment des énoncés "complets" et moins souvent des énoncés "imprécis" et "erronés" que leurs pairs plus jeunes. Ce résultat reflète l'amélioration des habiletés linguistiques et discursives des enfants avec l'âge.

Le Tableau 19 résume les effets retrouvés pour le type d'énoncés présents au sein des phases non exhaustives.

TABLEAU 19. – Résumé des effets des modèles de régression logistique sur les types d'énoncés présents au sein des phases non exhaustives

Énoncés	complets	insuff.*	imprécis	erronés
<i>Statut clinique</i>	✓	×	✓	✓
<i>Statut linguistique</i>	×	×	✓	×
<i>Type de tâche</i>	✓	✓	×	✓
<i>Âge</i>	✓	×	✓	✓

*insuff. : insuffisants.

38. Énoncés COMP / Âge : Est=0.014647 ; S.E.=0.005016 ; z=2.920 ; p=0.00350**

39. Énoncés IMP / Âge : Est=-0.01848 ; S.E.=0.00736 ; z=-2.511 ; p=0.0120*

40. Énoncés ERR / Âge : Est=-0.018471 ; S.E.=0.007363 ; z=-2.509 ; p= 0.01212*

Synthèse : Planification

- **Statut clinique :**

Le statut clinique des enfants a un impact important sur toutes les mesures de planification, à l'exception de celle portant sur la présence des phases narratives.

Concernant cette dernière mesure, nous émettons l'hypothèse que notre choix méthodologique relatif au contexte de production des narrations pourrait contribuer à cette absence de différence significative. En effet, le fait que le référentiel (le livre) reste visible pendant la tâche de narration peut encourager les enfants à faire référence à chaque page, et donc, par extension, à aborder une majorité de phases narratives. Ce soutien visuel pourrait ainsi atténuer les différences inter-groupes quant à la présence de ces phases.

S'agissant des autres domaines, nous avons observé que les enfants présentant un TDL produisent des narrations comportant, en proportion, davantage d'informations secondaires, davantage d'informations centrales incomplètes et, lorsque l'on considère la phase comme unité d'analyse, davantage de phases narratives non exhaustives que leurs pairs avec DT. Des spécificités qualitatives se dégagent également : ces enfants omettent plus fréquemment les intentions et émotions des personnages, mentionnent moins souvent les éléments en position objet dans les énoncés, et produisent un contenu plus souvent imprécis ou erroné que les enfants sans TDL. Des difficultés à s'adapter au statut de l'interlocuteur ont également été relevées. Par ailleurs, les différences observées en termes d'exhaustivité des phases narratives sont particulièrement marquées pour les phases de la mise en intrigue, qui sont essentielles à la cohérence globale de la narration.

Considéré dans son ensemble, le groupe F semble présenter un profil intermédiaire, mais les performances observées suggèrent une plus grande proximité avec le groupe TDL qu'avec le groupe DT sur ces aspects de planification.

Par ailleurs, nous constatons des variations interindividuelles au sein de tous les groupes étudiés, avec des recoupements partiels entre les profils de résultats.

- **Statut linguistique :**

Nos résultats montrent que le statut linguistique n'a pas d'influence sur les mesures de centralité ni sur la présence des phases narratives. Pour les aspects de complétude des IC et d'exhaustivité des phases, une interaction est observée entre le statut linguistique et le statut clinique : seuls les enfants des groupes TDL et F présentent des différences de performance entre monolingues et bilingues. Plus précisément, les enfants bilingues de ces deux groupes semblent rencontrer davantage de difficultés que leurs pairs monolingues pour exprimer le contenu narratif de manière complète. Par ailleurs, les données révèlent que les enfants bilingues produisent une proportion plus élevée d'énoncés comportant des imprécisions au sein des phases non exhaustives, cet effet étant plus marqué chez les enfants avec TDL. Nous nous interrogeons sur l'impact des habiletés linguistiques plus limitées en français observées chez les enfants bilingues dans les difficultés de précision du contenu narratif, en particulier chez ceux avec un TDL, qui semblent moins en mesure que leurs pairs avec DT de mobiliser des ressources compensatoires. Pour les aspects de complétude des IC et d'exhaustivité des phases, il est intéressant de noter que des profils distincts semblent émerger selon le statut linguistique des enfants du groupe F. Alors que les enfants monolingues présentent des performances qui se rapprochent davantage de celles des enfants avec TDL, leurs pairs bilingues présentent un profil davantage comparable à celui des enfants avec DT.

- **Type de tâche :**

Le type de tâche influence les résultats sur la plupart des mesures de planification, avec un avantage marqué pour la tâche de rappel, suggérant un effet facilitateur du modèle présenté. Les enfants produisent, en proportion, davantage d'énoncés relatifs à une IC lors de la tâche de rappel que lors de la tâche de production. Concernant la complétude des IC, cet effet du type de tâche est particulièrement notable chez les enfants du groupe DT, qui présentent un taux d'IC complètes plus élevé en condition de rappel. Une tendance similaire est également observée pour la fréquence de mention des phases narratives. Ces résultats soutiennent l'hypothèse selon laquelle les enfants avec DT sont davantage en capacité

de s'approprier les éléments de planification modélisés dans la narration entendue.

- **Âge :**

Toutes les mesures de planification, hormis celle de centralité des informations, se sont montrées sensibles à l'âge des enfants, indépendamment de leur statut clinique et linguistique. Les résultats montrent qu'avec l'âge, les enfants produisent des narrations plus complètes, plus précises et mieux structurées sous forme de séquences narratives, ce qui suggère un développement notable de ces compétences discursives entre 5 et 9 ans. Plus précisément, nos données indiquent une amélioration de la complétude du contenu et une meilleure capacité à organiser la narration en séquence narrative à partir de 7 ans environ. À cet âge-là, les enfants semblent également plus aptes à tirer profit du modèle présenté pour mentionner davantage de phases narratives.

8.3. Connexion

Nous poursuivons la présentation des résultats avec la section consacrée à la connexion du discours, dans laquelle nous analyserons les 3942 organisateurs identifiés dans notre corpus. Les résultats concernant la densité des organisateurs seront exposés dans la section 8.3.1, tandis que ceux relatifs aux types d'organiseurs employés figureront dans la section 8.3.2.

8.3.1. Densité des organisateurs

Comme expliqué dans notre méthodologie (cf. section 6.2.2), la mesure de la densité des organisateurs correspond au nombre total d'organiseurs sur le nombre total de propositions. Ainsi, une densité égale à 1 signifie que les enfants produisent en moyenne 1 connecteur par proposition. Une densité inférieure à 1 correspond aux narrations comportant moins d'organiseurs que de propositions, et inversement pour une densité supérieure à 1. Nous avons répertorié les données descriptives relatives à cette mesure en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche dans la Tableau 20.

TABLEAU 20. – Moyennes, écarts-types, minima et maxima pour la densité des organisateurs textuels en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche

Statut clinique			Statut linguistique		Type de tâche	
DT	TDL	F	Monolingues	Bilingues	Rappel	Production1
0.8 (0.26)	0.59 (0.24)	0.72 (0.24)	0.79 (0.25)	0.65 (0.26)	0.74 (0.28)	0.7 (0.25)
[0.32–1.66]	[0–1.02]	[0.32–1.05]	[0.12–1.66]	[0–1.35]	[0.07–1.66]	[0–1.14]

Les densités moyennes se situent entre 0.59 et 0.8, traduisant une présence d'organiseurs en introduction de plus de la moitié des propositions. En ce qui concerne le statut clinique, nous observons une hiérarchie dans la densité des organisateurs des trois groupes d'enfants étudiés, les enfants avec DT présentant la densité moyenne la plus élevée (moy : 0.8) et les enfants avec TDL la plus basse (moy : 0.59). La densité moyenne des enfants du groupe F se situe à un niveau intermédiaire (moy : 0.72). À propos du statut linguistique, les données présentées révèlent que la densité des organisateurs des narrations des enfants bilingues (moy : 0.65) est globalement plus

basse que celle des enfants monolingues (moy : 0.79).

Nous avons réalisé une analyse de régression linéaire sur cette mesure. Les résultats montrent que le statut clinique et le statut linguistique sont des prédicteurs significatifs de la densité des organisateurs. En revanche, l'âge et le type de tâche ne l'influencent pas de manière significative.

Concernant le *statut clinique*, les résultats mettent en évidence une différence significative entre les groupes DT et TDL⁴¹. Ainsi, les enfants avec TDL connectent moins leur discours que leurs pairs sans trouble. Les enfants du groupe F se situent une nouvelle fois à un niveau intermédiaire entre les enfants avec et sans TDL. Toutefois, ils ne se distinguent significativement ni du groupe DT⁴², ni du groupe TDL⁴³.

À propos du *statut linguistique*, les enfants bilingues présentent une densité moins élevée que celle des monolingues⁴⁴.

L'arbre d'inférence conditionnelle généré pour cette mesure (Figure 28) présente un nœud principal et unique correspondant au statut clinique, avec les enfants avec TDL d'une part et un regroupement des enfants des groupes DT et F d'autre part.

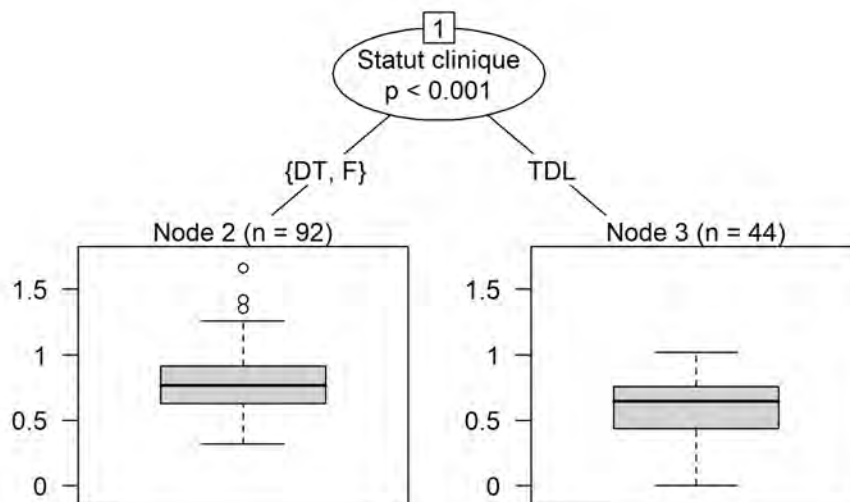


FIGURE 28. – Arbres d'inférence conditionnelle pour la densité des organisateurs

41. Densité org. / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-0.194716; S.E.=0.058272; df=63.000000; t=-3.342; p=0.00140**

42. Densité org. / Statut clin. DT vs. F : Est=-0.096269; S.E.=0.074808; df=63.000000; t=-1.287; p=0.20284

43. Densité org. / Statut clin. TDL vs. F : Est= 0.098447; S.E.=0.080096; df=63.000000; t=1.229; p=0.22360

44. Densité org. / Statut ling. : Est=-0.150189; S.E.=0.054031; df=63.000000; t=-2.780; p=0.00716**

Les diagrammes en boîte présents dans les nœuds terminaux montrent une dispersion relativement comparable, mais en décalage. Toutefois, bien que les niveaux moyens de densité des organisateurs soient plus faibles dans le groupe avec TDL, nous observons un recoupement partiel avec les valeurs des deux autres groupes.

Nous nous sommes intéressée aux valeurs extrêmes visibles sur les nœuds 2 et 3 de l'arbre afin de caractériser les narrations comportant un nombre élevé ou faible d'organiseurs.

Nous constatons que les enfants présentant la plus forte densité d'organiseurs affichent également une densité d'énoncés parmi les plus élevées, ce qui semble cohérent au regard du rôle des organisateurs dans l'articulation des différentes propositions. L'Exemple 83 présente un extrait de la narration en rappel de Jasmine, l'une des plus denses en organisateurs (1.35) et affichant la densité d'énoncés la plus élevée (1.42). Nous remarquons que chaque énoncé débute par un organisateur, en l'occurrence temporel, et que les énoncés 3, 7, 8 et 9 comportent des organisateurs liant les propositions subordonnées et principales entre elles.

Exemple 83: Jasmine - 8;4 ans - MONO - DT - Rappel - DA2 à DA3

- 1*CHI : **puis** &euh **après** le petit garçon il prend sa canne à pêche .
- 2*CHI : **puis** son chien il s' est fait mordu par la [/] la petite tortue .
- 3*CHI : **puis** &euh en plus elle [/] elle était maligne **parce que** elle restait à sa patte .
- 4*OBS : oui .
- 5*CHI : **après** &euh il continue la rivière .
- 6*CHI : **puis** son chien après &euh +//.
- 7*CHI : **après** &euh **quand** il marchait &eh &ben la tortue elle était partie .
- 8*CHI : **puis** le petit garçon il était heureux **parce que** elle était &euh méchante la tortue .
- 9*CHI : **puis comme** il avait mis sa queue dans l' eau **puis** lui était en train de se lécher la patte où il avait mal &ben **après** la petite tortue elle revient .
- 10*CHI : **puis** elle le tire dans l' eau .
- 11*CHI : **après** &euh le petit garçon il [/] il se déshabille .
- 12*CHI : **puis** il va sauver son petit chien avec la grenouille qui saute dans l' eau .

À titre de contraste, nous présentons un autre exemple de narration à forte densité d'organiseurs (cf. Exemple 84) : celle de Silvia qui compte parmi les plus jeunes enfants présentant une densité élevée (dens : 1.66). La valeur particulièrement élevée de sa narration s'explique principalement par le fait qu'elle commence la plupart

de ses énoncés par *et puis du coup*, c'est-à-dire deux organisateurs différents car relevant de deux catégories distinctes (organisateurs temporels et pluri-fonctionnels). Dans ce contexte, on peut assimiler cette association d'organisateurs à une sorte d'archi-connecteur, marquant avant tout la poursuite de la production de l'enfant.

Exemple 84: Silvia - 5;4 ans - MONO - DT - Rappel - SII

- 1*CHI : **en fait** c' est qu' il y avait un petit garçon qui était au bord de la mer <sauf qu' il avait un> [/] **sauf qu'** il avait un truc qui avait tiré [/] tiré sur la canne à pêche .
- 2*CHI : c' était un gros poisson .
- 3*CHI : **et puis du coup** il était tombé dans l' eau .
- 4*OBS : oui .
- 5*CHI : **du coup** &eh &ben le chien et la tortue ils étaient allés à sa poursuite +/.
%com : veut dire grenouille
- 6*OBS : &mh &mh .
- 7*CHI : +, pour (.) que [/] &euh <la ra> [/] le rattraper .
- 8*CHI : **puis du coup après** ils [/] ils ont vu que c' était une tortue (.) qui était au bout .
- 9*CHI : **puis du coup** elle avait la canne à pêche <elle avait> [/] .
- 10*CHI : **et puis du coup** ils voulaient lui reprendre la canne à pêche .
- 11*OBS : okay .
- 12*CHI : **puis <du coup** &eh &ben le chien il lui a> [/] du coup le chien il a demandé la canne à pêche **et sauf qu'** elle lui avait mordu la patte .
- 13*CHI : **et puis du coup à ce moment là** il [/] il a pris le chien dans ses bras .
- 14*CHI : **et puis du coup après** &eh &ben ils étaient partis avec le chien dans les bras .

Cet exemple montre ainsi qu'une forte densité ne reflète pas nécessairement une narration dont la connexion exprime des relations précises entre les propositions. La mesure de la densité, prise isolément, ne renseigne pas sur la précision des liens exprimés. C'est pourquoi l'analyse de la répartition des types d'organisateurs et de leur diversité, que nous proposerons ci-après (section 8.3.2), s'avère indispensable pour apprécier la qualité de la connexion.

À propos des narrations comportant peu d'organisateurs, nous proposons deux extraits issus des narrations de Livio (cf. Exemple 85) et de Serena (cf. Exemple 86) dans la tâche de production.

Exemple 85: Livio - 7;2 ans - BI - TDL - Production1 - SI1 à FE3

- 1*CHI : &euh il y a un garçon qui ouvre des cadeaux .
2*OBS : oui .
3*CHI : il y a un garçon qui ouvre les cadeaux encore .
4*CHI : encore le [/] <le garçon> [/] le garçon qui est méchant .
5*OBS : oui .
6*CHI : la tortue les grenouilles sont sur elle .
7*OBS : &mh &mh .
8*CHI : la grenouille le laisse pas l' autre grenouille aller sur elle .
9*OBS : oui .
10*CHI : la grenouille est pas contente .
11*OBS : d'accord .
12*CHI : le garçon il est sur un [/] un bout de bois .
13*OBS : oui .
14*CHI : euh la grenouille elle saute sur l' autre grenouille .
15*CHI : le garçon qui est fatigué .
16*OBS : &mh &mh .
17*CHI : &euh la grenouille qui monte sur un arbre .

Dans l'Exemple 85, l'absence d'organismes dans la narration de Livio la rend très descriptive. L'ensemble se présente comme une juxtaposition d'éléments, sans articulation ni lien entre eux.

Exemple 86: Serena - 5;8 ans - MONO - TDL - Production1 - SI1 à SI2

- 1*CHI : dans le jeu c' est écrit là .
2*CHI : dans cadeau dedans .
3*CHI : j' ai ouvert .
4*CHI : qu' est que c' est dans dedans?
5*CHI : va voir .
6*CHI : vilain grenouille et petit bébé grenouille fait mal .
7*CHI : oh@o xx que c' est dedans .
8*CHI : trouvé .
9*CHI : xx quelque chose dedans .
10*CHI : vilain grenouille et petit bébé grenouille fait mal .
11*OBS : &mh .
12*CHI : mal les grenouilles **quand** mange ses pattes +/.
13*OBS : d'accord .
14*CHI : +, à bébé grenouille .
15*OBS : et après?
16*CHI : un bébé tortue peut tortue .

17*CHI : xx maman grenouille .

18*CHI : xx dans chevalier l a réparé une chevalier .

19*CHI : **et** c' est promenade .

Quant à la narration de Serena (cf. Exemple 86), elle se rapproche davantage d'une succession de commentaires isolés sur les images. Dans les deux cas, la faible densité des organisateurs rend la progression narrative peu apparente.

8.3.2. Types d'organiseurs

Dans cette sous-section, nous allons étudier les différents types d'organiseurs présents dans les narrations des enfants, tels que présentés dans la section 6.2.2. Nous distinguons les organisateurs introductifs, qui ne concernent que le début du premier énoncé des narrations, et les organisateurs internes, présents dans la suite de la narration.

Organiseurs introductifs

Nous nous sommes intéressée spécifiquement à la manière dont les enfants introduisaient leurs narrations. Nous avons analysé 1) la présence ou l'absence d'un organisateur introductif à chaque début de narration, 2) lorsqu'un organisateur était présent, le type d'origine produit entre une origine temporelle et une origine de la tâche et 3) la diversité des organisateurs utilisés pour chaque type d'origine. Pour rappel, une origine temporelle correspond au point d'ancrage de référence de la chaîne temporelle de l'histoire tandis qu'une origine de la tâche - composée des organisateurs déictiques et de prise de parole - constitue une transition pour passer de l'ici et maintenant à l'histoire.

Présence des organisateurs introductifs

Le Tableau 21 illustre la présence et la distribution des types d'introductions selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche.

TABLEAU 21. – Distribution des organisateurs introductifs selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche

	origine temporelle %	origine de la tâche prise de parole %	origine de la tâche déictique %	absence d'origine %	N=
<i>Statut clinique</i>					
DT	16.9	25.4	4.2	53.5	71
F	27.3	18.2	4.5	50	22
TDL	9.1	18.2	4.5	68.2	44
<i>Statut linguistique</i>					
Monolingues	17.8	23.3	5.5	53.4	73
Bilingues	14.1	20.3	3.1	62.5	64
<i>Type de tâche</i>					
Rappel	21.7	21.7	5.8	50.7	69
Production	10.3	22.1	2.9	64.7	68
Total	16.1	21.9	4.4	57.7	137

Commençons par comparer la présence vs. l'absence d'organisateur introductif dans les narrations. De manière générale, nous observons que plus de la moitié des enfants ne produisent pas d'origine pour débiter leur histoire (57.7% en moyenne). Nous remarquons que les organisateurs introductifs sont plus fréquemment absents dans les narrations des enfants avec TDL (68.2%) que dans celles de leurs pairs avec DT (53.5%) et F (50%). En outre, l'absence d'origine semble légèrement plus marquée chez les enfants bilingues (62.5%) que chez les monolingues (53.4%), et elle apparaît également plus fréquente en production (64.7%) qu'en rappel (50.7%).

L'analyse de régression logistique réalisée sur cette mesure montre que seuls le type de tâche et l'âge sont des prédicteurs significatifs de cette mesure. Les tendances observées pour le statut clinique et le statut linguistique ne sont pas significatives.

S'agissant du *type de tâche*, l'utilisation d'un organisateur introductif est significativement plus fréquente en rappel qu'en production⁴⁵. Ce résultat pourrait s'expliquer par l'effet du modèle entendu, débutant par l'origine temporelle "un jour", qui aurait

45. Org. int. / Type tâche : Est=-0.98211 ; S.E.=0.50084 ; z=-1.961 ; p=0.04989*

incité les enfants à utiliser eux-mêmes un organisateur introductif. En outre, l'ordre de présentation des histoires pourrait également avoir influencé cet aspect. Les deux histoires mettant en scène les mêmes personnages, certains enfants ont pu percevoir une sorte de continuité entre elles. La tâche de production étant systématiquement proposée après celle de rappel, cette familiarité pourrait expliquer l'omission plus fréquente d'un organisateur introductif dans cette tâche.

Concernant l'âge, les enfants plus âgés sont davantage susceptibles de débiter leur narration en produisant une origine⁴⁶.

Distribution des types d'organiseurs introductifs

Intéressons-nous à présent aux types d'organisateur introductif produits, également visibles sur le Tableau 21. Nous n'avons pas effectué de modèles de régression pour cette mesure en raison du faible nombre de données. Il apparaît que les origines de la tâche de type prise de parole sont globalement majoritaires (30 occurrences au total soit 21.9% des introductions), devant les origines temporelles (22 occurrences au total soit 16.1% des introductions), puis les origines de la tâche de type déictique, qui apparaissent de manière sporadique (6 occurrences au total soit 4.4% des introductions). De manière générale, nous relevons moins d'origines temporelles dans la tâche de production (10.3% des introductions) que dans celle de rappel (21.7% des introductions) alors que les taux d'origine de la tâche sont plutôt équivalents entre les deux types de tâche. Comme évoqué plus haut, ce résultat peut s'expliquer par l'influence du modèle entendu lors du rappel, qui débutait par l'origine temporelle *un jour*. En outre, nous notons un taux légèrement plus élevé d'origines temporelles chez les enfants des groupes DT (16.9% des introductions) et F (27.3% des introductions) par rapport à leurs pairs TDL (9.1% des introductions).

Pour rappel, les origines temporelles et les origines de la tâche ne présentent pas le même statut discursif. En effet, la production d'une origine temporelle permet de se détacher de la situation d'énonciation en impliquant un déplacement temporel vers le temps de la narration. Cela n'est pas le cas avec les origines de la tâche. Il sera particulièrement intéressant de regarder la cohésion verbale dans les narrations d'enfants ayant utilisé une origine temporelle afin d'observer si une continuité temporelle est maintenue entre l'origine produite et les temps verbaux de la narration. Cette analyse sera présentée dans la section 8.5.

46. Org. int. / Âge : Est=0.09419 ; S.E.=0.03243 ; z=2.904 ; p=0.00368**

Diversité des types d'organismes introductifs

Le Tableau 22 présente la distribution des différentes origines temporelles selon les groupes.

TABLEAU 22. – Organismes introductifs : origine temporelle

	il était une fois %	une fois %	un jour %	au début %	avant %	N=
<i>Statut clinique</i>						
DT	41.7	16.7	16.7	16.7	8.3	12
F	50	16.7	33.3	0	0	6
TDL	100	0	0	0	0	4
<i>Statut linguistique</i>						
Monolingues	69.2	7.7	15.4	0	7.7	13
Bilingues	33.3	22.2	22.2	22.2	0	9
<i>Type de tâche</i>						
Rappel	46.7	20	20	6.7	6.7	15
Production	71.4	0	14.3	14.3	0	7
Total	54.5	13.6	18.2	9.1	4.5	22

Toutes les origines temporelles produites sont de nature fictive, ce qui est caractéristique dans ce type de discours. L'organisme *il était une fois* prédomine largement au sein des groupes étudiés. Cela peut s'expliquer par son usage conventionnel et largement répandu dans les histoires destinées aux enfants. Les origines *un jour*, *une fois* et *au début* apparaissent ensuite avec des fréquences moyennes comprises entre 9.1% et 18.2%. Un seul enfant a utilisé l'organisme *avant*, moins attendu dans ce contexte et vraisemblablement employé dans le sens de *au début*. Ainsi, bien que *un jour* était l'organisme proposé dans le modèle entendu, les enfants ne l'ont pas réutilisé de manière majoritaire. Il est intéressant d'observer que les enfants avec TDL ayant produit une origine temporelle ont exclusivement utilisé l'organisme *il était une fois*. Par ailleurs, bien que le portugais comporte une formule équivalente à *il était une fois* (*era uma vez*), les enfants bilingues semblent y avoir moins souvent recours (33.3%) que leurs pairs monolingues (69.2%).

Le Tableau 23 présente la distribution des différentes origines de la tâche selon les groupes.

TABLEAU 23. – Organismes introductifs : origine de la tâche

	Prise de parole			Déictique			N=
	alors	en fait	mais	c'est l'histoire de	ça parle de	là	
	%	%	%	c'était l'histoire de	%	%	
<i>Statut clinique</i>							
DT	28.6	57.1	0	4.8	4.8	4.8	21
F	20	40	20	20	0	0	5
TDL	20	60	0	10	0	10	8
<i>Statut linguistique</i>							
Monolingues	28.6	47.6	4.8	9.5	4.8	4.8	15
Bilingues	20	66.7	0	6.7	0	6.7	21
<i>Type de tâche</i>							
Rappel	10.5	63.2	5.3	10.5	5.3	5.3	19
Production	41.2	47.1	0	5.9	0	5.9	17
Total	25	55.6	2.8	8.3	2.8	5.6	36

Concernant les origines de la tâche de type prise de parole, les organismes *alors* et *en fait* sont les plus fréquemment utilisés dans l'ensemble des groupes étudiés. Nous notons une occurrence isolée, moins attendue dans ce contexte, de l'organisme *mais* pour introduire une narration. Seuls six enfants débutent leur narration par une origine de la tâche de type déictique : trois d'entre eux recourent à la formule *c'est/c'était l'histoire de*, deux utilisent l'organisme *là* et un seul emploie la formule *ça parle de*.

Organismes internes à la narration

Cette sous-section est consacrée à l'analyse des organismes utilisés au sein des narrations. Nous examinerons la distribution des différents types d'organismes ainsi que la diversité des organismes utilisés au sein de chacun de ces types.

Distribution des organisateurs

La distribution des différents types d'organiseurs selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche est représentée sur le Tableau 24.

TABLEAU 24. – Distribution des différents types d'organiseurs selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche

	org. temp.* %	org. log. %	org. archi- connect. %	org. modul. rythme %	org. pluri- fonct. %	N=
<i>Statut clinique</i>						
DT	47.8	15.6	24.1	2.2	10.2	2049
F	63.1	12.9	17.1	2.4	4.4	572
TDL	47	7.6	43	0.9	1.6	1263
<i>Statut linguistique</i>						
Monolingues	51	11.4	25.9	2.1	9.6	2127
Bilingues	48.3	14.1	33.2	1.5	2.8	1757
<i>Type de tâche</i>						
Rappel	49.5	15.1	25.6	3	6.8	1873
Production	50.1	10.2	32.6	0.7	6.3	2011
Total	49.8	12.6	29.2	1.8	6.6	3884

* org. temp. : organisateurs temporels, org. log. : organisateurs logiques, org. archi-connect. : organisateur archi-connecteur, org. modul. rythme : organisateurs modulateurs de rythme, org. pluri-fonct. : organisateurs pluri-fonctionnels.

Les organisateurs temporels représentent la majorité des organisateurs pour tous les groupes, avec une proportion moyenne de 49.8%. Ce résultat paraît cohérent avec le type de discours qu'est la narration, exprimant de manière prégnante une succession d'actions. En outre, la méthodologie de la tâche, durant laquelle les enfants racontaient en présence du support de l'histoire, accentue cet aspect. Le fait de suivre le livre qu'ils ont sous les yeux et de tourner les pages, incite les enfants à produire des organisateurs temporels indiquant la succession des actions, à travers l'enchaînement des images. L'archi-connecteur arrive en deuxième position (proportion moyenne de 29.2%). Cet organisateur apparaît plus fréquemment dans les narrations des enfants

TDL (43%) que chez leurs pairs des groupes DT (24.1%) et F (17.1%). En outre, nous observons qu'il est davantage présent chez les bilingues (33.2%) que chez les monolingues (25.9%), et plus fréquent en production (32.6%) qu'en rappel (25.6%). Viennent ensuite les organisateurs logiques, avec une proportion moyenne de 12.6%. Ce type d'organiseurs apparaît moins fréquemment chez les enfants avec TDL (7.6%) que dans les groupes DT (15.6%) et F (12.9%). De plus, ils sont plus fréquents en rappel qu'en production, mais il est intéressant de noter que cet effet est plus marqué chez les enfants avec DT (19% en rappel et 12.2% en production) que chez ceux du groupe F (14% en rappel et 11.8% en production) et TDL (8.7% en rappel et 6.7% en production). La catégorie suivante, en termes de proportion, constitue celle des organisateurs pluri-fonctionnels (proportion moyenne de 6.6%). Ceux-ci sont moins présents dans les narrations d'enfants avec TDL (1.6%) que dans celles de leurs pairs DT (10.2%) et F (4.4%). En outre, les organisateurs pluri-fonctionnels semblent plus présents chez les enfants monolingues (9.6%) que chez les bilingues (2.8%). Enfin, les modulateurs de rythme correspondent aux organisateurs les moins répandus dans les narrations des enfants, avec une proportion moyenne de 1.8%. Ils sont globalement plus présents chez les enfants des groupes DT (2.2%) et F (2.4%) que du groupe TDL (0.9%), et plus fréquents en rappel (3%) qu'en production (0.7%).

Nous avons réalisé des régressions logistiques afin d'analyser l'influence de nos différents facteurs sur la production de chaque type d'organiseurs. Les types d'organiseurs ont été codés en variables binaires (ex. : organisateurs temporels vs. les autres types d'organiseurs) afin de modéliser séparément la probabilité d'occurrence de chacun d'entre eux. Toutes les variables incluses dans le modèle, à savoir le statut clinique, le statut linguistique, le type de tâche et l'âge, ont un effet prédictif significatif sur la production de chaque type d'organiseurs. Nous allons détailler les résultats de chacune d'elles, en les accompagnant d'éclairages qualitatifs.

a) Statut clinique

Le *statut clinique* a un effet significatif sur la production des organisateurs logiques, de l'archi-connecteur *et*, des modulateurs de rythme et des pluri-fonctionnels, mais pas sur celle des organisateurs temporels. Les enfants avec DT sont davantage susceptibles de produire des organisateurs logiques⁴⁷, des modulateurs de rythme⁴⁸ et des organisateurs pluri-fonctionnels⁴⁹ que leurs pairs avec TDL. En revanche, ils utilisent

47. Org. logiques / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-0.966926; S.E.=0.283566; z=-3.410; p<0.001***

48. Org. modul. rythme / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-1.48167; S.E.=0.67847; z=-2.184; p=0.02898*

49. Org. pluri-fonct. / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-1.74819; S.E.=0.61420; z=-2.846; p=0.004423**

moins souvent l'archi-connecteur *et* que les enfants avec TDL⁵⁰. Aucune catégorie d'organiseurs ne permet de distinguer les enfants des groupes DT et F de manière significative. Les enfants du groupe F utilisent plus fréquemment des organisateurs logiques⁵¹ et moins fréquemment l'archi-connecteur *et*⁵² que les enfants avec TDL. Ce groupe d'enfants se rapproche ainsi davantage du fonctionnement des enfants avec DT concernant la répartition des organisateurs logiques et de l'archi-connecteur *et* et se comporte comme un groupe intermédiaire concernant la répartition des organisateurs pluri-fonctionnels et des modulateurs de rythme.

Nous avons complété ces résultats relatifs au statut clinique par une analyse qualitative de nos données. Globalement, la fréquence moins élevée d'organiseurs logiques, des modulateurs de rythme et des pluri-fonctionnels a un impact à deux niveaux sur les narrations des enfants TDL. Le premier concerne davantage les organisateurs logiques et pluri-fonctionnels, tandis que le second est plutôt en lien avec l'usage des modulateurs de rythme.

1) Explicitation des liens entre les événements

Les organisateurs, et particulièrement les organisateurs logiques et pluri-fonctionnels, jouent un rôle essentiel dans l'explicitation des liens entre les événements de l'histoire. La plus faible présence de ces organisateurs, et particulièrement leur absence à des endroits clés de l'histoire, peut ainsi nuire à la clarté des relations entre différents éléments et constituer un obstacle à la compréhension globale de l'histoire. Nous avons abordé cet aspect dans la section 8.2.1 portant sur la complétude des IC, en montrant que les enfants avec TDL produisaient davantage de contenu peu explicite que leurs pairs sans TDL. Nous reprenons l'exemple de la dynamique de l'action (DA2) de l'histoire *One frog too many* déjà présenté dans la section pré-citée (cf. Exemple 87) ainsi que d'autres similaires (cf. Exemples 88 et 89), en nous focalisant sur le rôle des organisateurs.

Exemple 87: Nelson - 5;7 ans - MONO - TDL - Production1 - DA2

1*CHI : et [/] et a tortue donné un coup pied [=! mime coup de pied] .

%com : veut dire grenouille

2*OBS : d'accord .

3*CHI : après [/] après a petite tortue est tombée [=! mime tomber] .

%com : veut dire grenouille

50. Org. archi-connect. / Statut clin. DT vs. TDL : Est=0.92377; S.E.=0.37944; z=2.435; p=0.01491*

51. Org. logiques / Statut clin. TDL vs. F : Est=0.805384; S.E.=0.381731; z=2.110; p=0.034874*

52. Org. archi-connect. / Statut clin. TDL vs. F : Est=-1.19508; S.E.=0.52044; z=-2.296; p=0.02166*

Exemple 88: Carina - 8;9 ans - BI - TDL - Production1 - DA3

1*CHI : après la [/] la grosse grenouille <il a en> [/] il a donné un coup de pied .

2*CHI : il est tombé dans l' eau .

Exemple 89: Isael - 7;5 ans - BI - TDL - Rappel - FT1

1*CHI : un gros poisson tiré très fort .

2*CHI : tombé garçon [=! montre sur l'image] .

Dans ces exemples, l'absence d'organisateur logique reliant les énoncés complique l'interprétation des événements mentionnés. En effet, le rapport de causalité entre les énoncés n'est pas formulé explicitement : c'est l'action de la grenouille / du poisson qui entraîne la chute de la petite grenouille / du garçon. La présence d'un organisateur logique de cause (ex. : *parce que* ou *comme*), de conséquence (ex. : *donc*) ou d'un organisateur pluri-fonctionnel (ex. : *alors, du coup*) pour relier la cause et l'effet est ici attendue. L'organisateur temporel *après* formulé dans l'extrait de l'Exemple 87 (énoncé 3) permet d'exprimer la succession des événements mais ne donne aucune indication sur la nature de leur relation. L'interlocuteur est donc amené à inférer ce lien en s'appuyant sur le contexte sémantique, ce qui augmente sa charge interprétative. La complexité des inférences nécessaires varie selon les cas et différents éléments peuvent venir faciliter ou complexifier leur réalisation. Dans l'extrait de la narration de Carina (cf. Exemple 88), nous notons que l'emploi du pronom personnel "il" dans l'énoncé 2 apporte une ambiguïté référentielle, en l'absence de référent clairement identifiable, qui complique davantage la compréhension de la relation entre les événements. Nous approfondirons cette thématique dans la section 8.4. Par ailleurs, nous constatons que l'absence du référent objet dans les énoncés 1 des exemples de Nelson et Carina renforce l'ambiguïté déjà induite par l'absence d'organisateur logique. À l'inverse, lorsque l'enfant précise l'objet de l'action, le lien de causalité devient plus accessible, même en l'absence d'organisateur logique formulant directement la relation de cause à effet (cf. Exemple 90).

Exemple 90: Sofia - 5;8 ans - BI - F - Production1 - DA3

1*CHI : et le papa grenouille encore il a poussé +/.

2*OBS : oui .

3*CHI : +, le petit .

4*CHI : et après le papa elle était content qu' il a poussé .

5*CHI : et après le petit il a tombé dans le l' eau .

Il est intéressant de noter que certains enfants avec TDL mobilisent d'autres ressources expressives comme le mime ou les onomatopées qui peuvent permettre de compenser les difficultés discursives et soutenir la compréhension des relations entre les événements. Dans l'Exemple 91, la combinaison de l'information verbale des trois énoncés, du mime du coup de pied et de l'inclusion d'une onomatopée "et poumba@o la petite grenouille" dans l'énoncé 2, favorise l'établissement du lien entre les événements.

Exemple 91: Laura - 5;9 ans - BI - TDL - Production1 - DA3

- 1*CHI : et le [/ /] la grenouille maman elle a poussé avec son pied comme ça [=!
mime coup de pied] .
2*CHI : et poumba@o <la petite ga> [/ /] la petite &euh grenouille .
3*OBS : oui .
4*CHI : il est tombé!

Ces différents exemples illustrent bien l'imbrication des différents aspects discursifs - qualité du contenu, connexion et cohésion anaphorique - sur la cohérence globale de la narration.

2) Mise en valeur des événements

Nous avons déjà évoqué dans la section 8.2.1 les difficultés relatives à la hiérarchisation de l'importance des événements lorsque la narration comporte une fréquence élevée de mentions d'éléments jugés secondaires à l'histoire. Même lorsqu'on mentionne uniquement des IC, il est important de mettre en valeur des actions ou des événements clés, soit en raison de leur rôle capital dans le déroulement de l'histoire, soit en raison de leur caractère inattendu. L'usage des organisateurs, et notamment des modulateurs de rythme, est utile en ce sens. Ainsi, la densité plus faible d'organismes et la part plus restreinte des organisateurs modulateurs de rythme retrouvées chez les enfants avec TDL, participent à donner l'impression qu'aucun élément mentionné ne se détache particulièrement. Prenons l'exemple d'Inga (cf. Exemple 92).

Exemple 92: Inga - 8;0 ans - MONO - TDL - Production1 - SI4 à FE4

- 1*CHI : après le chien il est triste .
2*CHI : il lèche le petit garçon .
3*CHI : après la tortue elle a peur .
4*CHI : après la grosse grenouille elle est triste .
5*CHI : après le petit chien il entend quelque chose .

- 6*CHI : aussi le petit garçon .
 7*CHI : aussi la [/] la [/] la tortue .
 8*CHI : et aussi la grenouille .
 9*CHI : a [/] après elle saute sur [/] sur la grosse grenouille .
 10*CHI : après tout le monde est content .
 11*CHI : après le chien il a eu peur .
 12*CHI : ap [/] et le garçon il était content .
 13*CHI : <et la> [/] et la tortue aussi .

Dans cet extrait, cette enfant utilise seulement l'organisateur temporel *après* et l'archi-connecteur *et*. L'absence d'autres organisateurs pour lier les énoncés contribue à mettre tous les événements narrés au même niveau. Par exemple, il n'y a pas d'accentuation particulière marquant le retour de la petite grenouille disparue (énoncé 9). Un organisateur tel que *soudain* ou *tout à coup* aurait permis de mettre en relief cet événement en créant un effet de surprise. La narration apparaît donc plutôt linéaire, sans variation de rythme, ce qui la rend également moins vivante. Nous notons également qu'une ambiguïté référentielle participe à cette absence de mise en valeur puisqu'on ne comprend pas qu'il s'agit de la petite grenouille en raison du croisement des chaînes référentielles. Nous reviendrons sur ces aspects dans la section 8.4.

Les résultats quantitatifs montrent que les enfants avec TDL semblent davantage favoriser l'usage de l'archi-connecteur *et*, organisateur moins spécifique que ceux des autres catégories, que les enfants sans TDL. L'analyse de nos données montrent qu'une proportion non négligeable d'enfants avec TDL (9/22) utilisent exclusivement (ou quasi-exclusivement) l'archi-connecteur pour lier leurs énoncés dans au moins une de leurs narrations, comme présenté dans l'extrait de l'Exemple 93.

Exemple 93: Toni - 6;3 ans - BI - TDL - Production1 - SI2 à FE2

- 1*CHI : **et** la tortue et le [/] la grenouille et la grenouille ils sont sur lui .
 2*CHI : pas la tortue .
 3*CHI : **et** le chien il est avec [/] avec le petit bonhomme qui est avec un chapeau et [/] et une épée .
 4*OBS : &mh &mh .
 5*CHI : **et** &euh la tortue et la grenouille il monte sur lui avec ses mains .
 6*CHI : **et** l' autre grenouille <il fait> [/] <il fait> [/] il fait &euh +...
 7*CHI : je sais pas .
 8*OBS : il fait quoi?
 9*CHI : 0 [=! hausse les épaules pour dire qu' il ne sait pas] .
 10*CHI : la petit grenouille il monte sur la tortue .

11*CHI : **et** le chien il fait grr@o .

12*CHI : **et** la tortue il fait ça [=! imite la tortue qui tourne la tête] .

13*CHI : **et** le petit bonhomme il fait [=! imite le garçon] .

Cet organisateur apparaît comme étant le seul moyen de faire progresser l'histoire, en l'absence d'autres organisateurs plus précis. De ce fait, ces narrations se caractérisent par l'absence de liens clairement établis entre les événements, de mise en relief des moments saillants, ainsi que de marques explicites exprimant la succession temporelle.

Il semblerait que ce type de profil soit influencé par l'âge des enfants : 6 des 9 enfants avec TDL ont moins de 6 ans. L'usage des organisateurs plus complexes que constituent les autres catégories pourrait donc fréquemment se développer après cet âge chez les enfants présentant un TDL. Chez les enfants des groupes DT et F, ce profil d'utilisation exclusive de l'archi-connecteur n'est pas retrouvé. Seul un enfant avec DT âgé de 5;7 ans produit une narration en très grande majorité composée de l'archi-connecteur *et* dans une de ses narrations.

Enfin, pour terminer cette analyse concernant l'impact du statut clinique sur la répartition des organisateurs, nous constatons que tous les enfants produisent des organisateurs temporels avec une fréquence équivalente, quel que soit leur groupe. La section suivante, consacrée à la diversité des organisateurs, nous permettra d'analyser s'il existe des variations dans l'expression des différents liens temporels (succession, simultanéité, antériorité, etc.) selon les groupes.

b) Statut linguistique

À propos du *statut linguistique* des enfants, nous observons un effet significatif de cette variable sur la fréquence d'occurrence de l'archi-connecteur *et*⁵³ (plus élevée chez les bilingues) et des organisateurs pluri-fonctionnels⁵⁴ (plus élevée chez les monolingues). Aucune différence n'est observée concernant l'utilisation des organisateurs logiques, des organisateurs temporels et des modulateurs de rythme.

Des différences interlinguistiques pourraient contribuer à expliquer les résultats concernant la catégorie d'organismes pluri-fonctionnels. Nous pouvons notamment supposer que les organisateurs de cette catégorie en français ne trouvent pas d'équivalents directs dans les usages discursifs des jeunes enfants en portugais. Le connecteur *então*, habituellement traduit en français par *alors*, semble être l'un de

53. Org. archi-connect. / Statut ling. : Est=0.73792; S.E.=0.35083; z=2.103; p=0.03543*

54. Org. pluri-fonct. / Statut ling. : Est=-2.18560; S.E.=0.57797; z=-3.782; p=<0.001***

ceux qui s'en rapprochent le plus. Néanmoins, les usages de *então* et de *alors* ne se recouvrent pas totalement. *Então* apparaît comme un connecteur plus général qui peut également être traduit par *puis*, *donc*, *dans ce cas* ou encore *à ce moment-là*, selon le contexte.

c) Type de tâche

Concernant le *type de tâche*, la fréquence d'occurrence des organisateurs logiques, de l'archi-connecteur et des modulateurs de rythme diffère de manière significative en rappel et en production. Les organisateurs logiques⁵⁵ et les modulateurs de rythme⁵⁶ sont plus souvent utilisés en rappel, tandis que l'archi-connecteur *et* est davantage présent en production⁵⁷. Ces résultats suggèrent que la présentation préalable d'un modèle influence la production de ces trois catégories d'organiseurs. Le modèle fournit à la fois une explicitation des relations entre les événements et des moyens linguistiques pour les exprimer durant la narration. Cela a pu encourager l'utilisation des organisateurs logiques et des modulateurs de rythme par les enfants dans la tâche de rappel. À l'inverse, dans la tâche de production, l'enfant utilise ses propres capacités, sans possibilité de s'appuyer sur un modèle. Cela semble favoriser la production de l'archi-connecteur *et*. Nous aborderons de manière plus précise l'appropriation de certains organisateurs dans la section suivante, consacrée à la diversité des organisateurs.

d) Âge

Enfin, l'*âge* des enfants influence significativement la fréquence d'occurrence des organisateurs pluri-fonctionnels⁵⁸ et des modulateurs de rythme⁵⁹, ceux-ci étant davantage présents chez les enfants plus âgés. Ces résultats semblent indiquer que la maîtrise de ces deux types d'organiseurs intervient plus tardivement dans le développement discursif.

55. Org. logiques / Type tâche : Est=-0.323007; S.E.=0.112791; z=-2.864; p=0.00419**

56. Org. modul. rythme / Type tâche : Est=-1.08778; S.E.=0.33203; z=-3.276; p=0.00105**

57. Org. archi-connect. / Type tâche : Est=0.24573; S.E.=0.09195; z=2.673; p=0.00753**

58. Org. pluri-fonct. / Âge : Est=0.03799; S.E.=0.01889; z=2.012; p=0.044252*

59. Org. modul. rythme / Âge : Est=0.04065; S.E.=0.01806; z=2.250; p=0.02445*

Le Tableau 25 résume les effets retrouvés pour les types d'organiseurs.

TABLEAU 25. – Résumé des effets des modèles de régression logistique sur les types d'organiseurs

Org.*	temp.	log.	archi- connect.	modul. rythme	pluri- fonct.
<i>Statut clinique</i>	×	✓	✓	✓	✓
<i>Statut linguistique</i>	×	×	✓	×	✓
<i>Type de tâche</i>	×	✓	✓	✓	×
<i>Âge</i>	×	×	×	✓	✓

* Org. : organisateurs, temp. : temporels, log. : logiques, archi-connect. : archi-connecteur, modul. rythme : modulateurs de rythme, pluri-fonct. : pluri-fonctionnels.

Diversité des organisateurs

Dans cette sous-section, nous nous intéressons à la diversité des organisateurs observée au sein des différents types identifiés. Nous examinerons successivement les organisateurs temporels, les organisateurs logiques, les modulateurs de rythme ainsi que les organisateurs pluri-fonctionnels.

- Organisateurs temporels

Le Tableau 26 présente la distribution des différents organisateurs temporels selon les groupes. La catégorie « autres » regroupe les organisateurs dont le nombre d'occurrences est inférieur ou égal à cinq dans l'ensemble du corpus.

TABLEAU 26. – Organiseurs temporels

	après %	puis %	puis après %	en- suite %	main- tenant %	quand %	pendant que %	autres* %	N=
<i>Statut clinique</i>									
DT	51.1	31.6	10.1	1.3	0.7	3.4	0.7	1	980
F	61.8	22.7	12.2	0.3	0	2.2	0	0.8	361
TDL	78.2	15.5	2	1	1.7	1.3	0	0.2	593
<i>Statut linguistique</i>									
Monolingues	53.3	29.9	10.1	1.7	0.8	2.7	0.4	1.2	1085
Bilingues	71.8	18.8	5.3	0.2	0.9	2.4	0.4	0.1	849
<i>Type de tâche</i>									
Rappel	59	26.5	8	0.4	1.3	3.2	0.5	1	927
Production	63.7	23.6	8	1.6	0.5	1.9	0.2	0.5	1007
Total	61.4	25	8	1	0.9	2.5	0.4	0.7	1934

* Autres : au bout d'un moment, juste au moment où, à la fin, enfin, pour l'instant, avant de, un jour, à ce moment-là.

De manière générale, les enfants utilisent en très grande majorité les organisateurs *après* et *puis* (seuls ou associés comme dans *puis après*), et ce quel que soit le groupe étudié. Les autres organisateurs représentent moins de 4% des occurrences. Parmi eux, l'organisateur *quand* est le plus fréquent.

Selon notre méthodologie, les enfants disposent du référentiel sous les yeux pendant la narration, ce qui les incite à raconter l'histoire dans l'ordre chronologique. Ils sont ainsi rarement amenés à effectuer des allers-retours dans l'histoire. La succession d'événements (au moyen des organisateurs *après*, *puis* ou *ensuite*) correspond donc à la relation temporelle largement dominante dans notre corpus (cf. Exemple 94), tandis que les relations telles que l'antériorité, la postériorité ou la durée sont très peu exprimées.

Exemple 94: Marta - 7;11 ans - BI - DT - Production1 - SI3 à DA3

1*CHI : &ah oui **après** ils étaient là .

2*CHI : **et puis** le petit garçon il prend son seau et sa pelle qui étaient un petit peu plus loin [=! mime loin] .

3*CHI : **et puis** il s' installe ici pour pêcher .

- 4*CHI : **et puis** tout d' un coup il y a le chien qui était en arrière .
5*CHI : **et puis** que il y a la [/] la tortue qui vient et qui mord sa queue .
6*OBS : okay .
7*CHI : **et puis après** le chien il tombe à l' eau +/.
8*CHI : **puis** voilà .
9*CHI : +, avec la tortue .
10*CHI : **et puis après** il y a le petit garçon qui se déshabille vite .
11*CHI : **et puis** &euh le crapaud &ben il saute à l' eau pour aller aider le sauver .
12*CHI : **et puis** le garçon aussi il se déshabille pour aller dans l' eau [=! mime déshabiller] .
13*OBS : d'accord .
14*CHI : **et puis après** on voit la patte de chien levée [=! mime la patte levée] .
15*CHI : **puis ensuite** y a le crapaud qui descend pendant qu' il se déshabille [=! mime déshabiller] .

Nous retrouvons également un certain nombre d'occurrences de la relation de simultanéité exprimée au moyen des organisateurs *pendant que*, *quand* ou *juste au moment où*, comme dans l'Exemple 95. Ces organisateurs impliquent que l'enfant arrive à prendre de la distance par rapport au matériel présent, et donc au contenu qu'il a sous les yeux.

Exemple 95: Elise - 5;9 ans - MONO - F - Rappel - DA2

- 1*CHI : après **quand** il marchait dans l' eau &ben <la tortue il continue> [/] la
[/] le garçon il porte le petit chien .
2*OBS : &mh .
3*CHI : et après **quand** il marche &ben la grenouille il mord le chien .
%com : veut dire tortue

Nous remarquons que ces organisateurs sont davantage présents dans le discours des enfants avec DT (41 occurrences, soit 4.2% des organisateurs temporels) par rapport aux enfants des groupes F (8 occurrences, soit 2.2% des organisateurs temporels) et TDL (8 occurrences, soit 1.3% des organisateurs temporels).

Par ailleurs, ils sont davantage présents en rappel (36 occurrences, soit 3.9% des organisateurs temporels) qu'en production (21 occurrences, soit 2.1% des organisateurs temporels). Le script de l'histoire proposée dans la tâche de rappel exprime une relation temporelle au moyen de l'organisateur *pendant que* ("Très têtue, la tortue resta accrochée à la patte du chien pendant que le garçon marchait") et deux avec l'organisateur *quand* ("Les amis commençaient à ranger leurs affaires pour rentrer chez eux quand soudain la tortue revint à l'attaque" et "Ils décidèrent donc de creuser

un trou dans le sol pour enterrer la pauvre tortue quand, tout à coup, elle ouvrit un œil"). Cela pourrait avoir incité les enfants à réutiliser cette structure.

Le Tableau 26 montre également l'utilisation de l'organisateur *maintenant*, qui semble moins attendu dans ce contexte de narration. En effet, cet organisateur déictique est ancré dans l'ici et maintenant et son usage dans une narration fictive donne l'impression que l'enfant vit l'histoire en temps réel, sans établir de distance entre le moment de production et le temps des événements. Son utilisation reste rare dans notre corpus (17 occurrences) mais il nous a paru intéressant d'analyser dans quel contexte il apparaissait.

Nous notons de manière intéressante que, dans quelques narrations, cet organisateur est uniquement utilisé pour conclure l'histoire, comme c'est le cas dans l'Exemple 96. Dans ce contexte, l'utilisation de *maintenant* peut constituer une sorte de transition entre les événements racontés et l'état qui en résulte, pouvant être considéré comme la situation actuelle des personnages.

Exemple 96: Silvia - 5;4 ans - MONO - DT - Production1 - FE4 à SF4

- 1*CHI : et les autres ils sont contents qu' elle saute sur la tête de lui parce qu' il a été méchant .
- 2*CHI : et voilà c' est la fin .
- 3*CHI : et **maintenant** ils sont tous très heureux .
- 4*CHI : et ils s' aiment tous les deux .

Parfois, l'organisateur *maintenant* est également employé pour marquer une transition à l'intérieur de l'histoire et exprimer la fin d'une action (cf. Exemple 97 - énoncé 7) ou sa conséquence (cf. Exemple 97 - énoncé 12). Cela peut témoigner de l'immaturité du système temporel, surtout lorsque le temps employé est au passé comme dans cet exemple (passé composé et imparfait). Ce cas de figure se retrouve aussi bien chez les enfants avec ou sans trouble.

Exemple 97: Martina - 6;2 ans - BI - DT - Rappel - FE3 et SF3

- 1*CHI : mais j'ai oublié comment on dit .
- 2*CHI : mais c' est pas grave quand même .
- 3*OBS : c' est pas grave .
- 4*CHI : je peux?
- 5*OBS : c' est super ton histoire .
- 6*OBS : oui continue .
- 7*CHI : **maintenant** le [/] le chien <elle s' est> [/] elle a arrivé aller où le [/] le garçon il était de nouveau .

8*CHI : mais &oh mon dieu la tortue elle [/] elle [/] elle était morte .

9*CHI : mais elles étaient couchées dans l' eau .

10*OBS : oui .

11*CHI : après le petit garçon elle essayait <de sou> [/] de soulever la [/] la tortue .

12*CHI : mais **maintenant** le chien la tortue et le petit garçon ils ontait beaucoup tristes parce que la tortue elle était mort

Nous avons relevé un autre cas de figure, présent dans les narrations de Toni, un enfant avec TDL (cf. Exemple 98). Nous observons que l'organisateur *maintenant* est le seul organisateur temporel produit par cet enfant dans l'ensemble de ses narrations. La succession des événements n'est donc pas exprimée au moyen des organisateurs usuels *après* ou *puis*. L'usage de cet organisateur déictique laisse penser que l'enfant signale les événements de la narration en renvoyant à chaque fois au moment de production, et donc à l'image dont il est en train de parler.

Exemple 98: Toni - 6;3 ans - BI - TDL - Rappel - SF2 à DA3

1*CHI : et **maintenant** le petit bonhomme il est resté avec le chien .

2*CHI : le petit garçon il va jouer avec son chien .

3*CHI : <il va> [/] il va faire encore un bâton .

4*OBS : &mh .

5*CHI : et les oreilles de [/] d' un chien <elle est s> [/] ils sont comme ça [=! mime les oreilles dressées] .

6*OBS : 0 [=! rit] .

7*CHI : le petit bonhomme il fait ça parce que le chien il est tombé dans l' eau [=! mime le garçon qui met les mains dans ses cheveux] .

8*CHI : et c' était la même la tortue .

9*CHI : <il y a> [/] <il est> [/] <il est> [/] **maintenant** il est à côté d' elle .

10*OBS : oui .

11*CHI : **maintenant** le petit garçon il [/] il dit &ss .

- Organismes logiques

Le Tableau 27 présente la distribution des différents organisateurs logiques selon les groupes. Comme pour les organisateurs temporels, la catégorie « autres » regroupe les organisateurs dont le nombre d'occurrences est inférieur ou égal à cinq dans l'ensemble du corpus.

TABLEAU 27. – Organismes logiques

	mais %	parce que %	comme %	que %	tellement que %	sauf que %	si %	autres* %	N=
<i>Statut clinique</i>									
DT	58.9	20.4	3.1	2.8	3.4	2.5	1.6	7.2	319
F	51.4	27	1.4	5.4	2.7	1.4	2.7	8.1	74
TDL	58.3	27.1	1	3.1	0	4.2	4.2	2.1	96
<i>Statut linguistique</i>									
Monolingues	52.5	28.1	2.5	3.3	3.7	1.7	2.1	6.2	242
Bilingues	62.8	17.4	2.4	3.2	1.6	3.6	2.4	6.5	247
<i>Type de tâche</i>									
Rappel	60.1	15.9	2.5	3.2	4.2	2.8	2.8	8.5	283
Production	54.4	32	2.4	3.4	0.5	2.4	1.5	3.4	206
Total	57.7	22.7	2.5	3.3	2.7	2.7	2.2	6.3	489

* Autres : en plus, donc, car, comme si, pour que, vu que, juste que, alors que, si que, puisque, même si,

Ces données indiquent que la conjonction de coordination *mais* représente plus de la moitié des organismes logiques utilisés par les enfants, indépendamment du groupe considéré. La locution conjonctive *parce que* est le second organisme le plus fréquent avec une occurrence variant entre 15.9% et 28.1% selon les groupes. Les autres organismes représentent moins de 10% des occurrences. De manière générale, une plus grande diversité d'organismes logiques est observée chez les enfants des groupes DT et F, comparativement aux enfants avec TDL. Chez ces derniers, nous relevons seulement 2 organismes dans la catégorie "autres" (soit 2.1% du total), contre 23 chez les enfants DT (soit 7.2% du total) et 6 chez les enfants du groupe F (soit 8.1% du total). En outre, les narrations issues de la tâche de rappel comportent également une plus grande diversité d'organismes logiques par rapport à la tâche de production - dans laquelle *mais* et *parce que* représentent près de 90% des organismes logiques -, ce qui pourrait être lié à un effet facilitateur du modèle entendu.

La relation logique d'opposition est majoritaire. Les enfants l'expriment essentiellement au moyen de l'organisme *mais* (cf. Exemple 99), mais nous relevons

l'utilisation occasionnelle d'autres organisateurs d'opposition, permettant d'exprimer certaines nuances comme la restriction (*sauf que*, cf. Exemple 100) ou la concession (*même si*, cf. Exemple 101).

Exemple 99: Luciano - 6;4 ans - BI - DT - Rappel - DA3/FE3

1*CHI : après ils préparaient leurs affaires pour y aller à la maison .

2*OBS : oui .

3*CHI : **mais** après tout d' un coup la tortue mordait la queue du chien pour sa revanche .

Exemple 100: David - 8;1 ans - BI - DT - Production1 - SI1

*CHI : et ils disent que c' est mignon mais **sauf que** l' autre grenouille elle reste &euh pas très [/] très bien [=! imite la grand grenouille fâchée] .

Exemple 101: Martina - 6;2 ans - BI - DT - Production1 - DA3

*CHI : elle [/] elle s' est déshabillée pour sauver le chien **même si** la grenouille elle est allée .

Le deuxième type de relation logique dans les narrations est la cause, exprimée essentiellement avec l'organisateur *parce que* (cf. Exemple 102), plus rarement par *comme* (cf. Exemple 103) et *que* (cf. Exemple 104) et de manière exceptionnelle par *car*, *puisque* et *vu que*.

Exemple 102: Manuela - 8;0 ans - BI - DT - Production1 - SF3

*CHI : et la tortue elle se sent mal **parce que** elle a fait une bêtise .

Exemple 103: Taneo - 5;8 ans - MONO - F - Production1 - SI1

*CHI : et après la grande gre [/] grenouille <elle était> [/] elle [/] elle était fâchée qu' il avait une autre grenouille .

Exemple 104: Irma - 7;8 ans - BI - DT - Rappel - FT1

*CHI : <le ga> [/] le petit garçon **comme** il arrivait pas à tenir parce que il était trop grand il a tombé dans l' eau .

Chez certains enfants avec TDL, nous remarquons une maîtrise encore instable de cette relation logique, avec quelques occurrences d'inversion de la direction causale (comme illustré dans les Exemples 105 et 106).

Exemple 105: Lina - 5;2 ans - MONO - TDL - Rappel - SF3

*CHI : la tortue est morte **parce que** zé très triste .

Exemple 106: Pablo - 6;2 ans - BI - TDL - Rappel - FE4

*CHI : après elle est pas morte **parce que** il est contente .

La relation de conséquence est quasi exclusivement exprimée à l'aide des organisateurs *tellement que* et *si que*, à l'exception d'une seule occurrence de *donc*. Leur utilisation se concentre presque uniquement dans la FT1 de l'histoire proposée en rappel. Comme déjà évoqué dans la section 7.1.2, cela peut s'expliquer par l'influence directe du modèle entendu, qui contient la structure suivante "Ce poisson tirait *tellement* fort sur le fil de la canne à pêche *que* le garçon tomba dans l'eau". Cette formulation a été reprise par les enfants, soit à l'identique, soit au moyen de l'organisateur *si que*, comme dans l'Exemple 107. Notons que les enfants avec TDL n'ont produit aucune relation de conséquence dans leurs narrations.

Exemple 107: Micael - 5;10 ans - BI - DT - Rappel - FT1

*CHI : après il a tiré <si fort> [/] <si fort> [/] **si** fort **qu'** il est tombé dans l' eau que le chien et la grenouille sont sautés aussi .

Enfin, notre corpus présente quelques occurrences de la relation de condition introduite par l'organisateur *si* (cf. Exemple 108), ainsi que de la relation d'hypothèse exprimée par *comme si* (cf. Exemple 109).

Exemple 108: Timoteo - 8;6 ans - BI - TDL - Rappel - FT3

*CHI : et puis la grenouille regarde <si y a quelqu'un> [/] **si** par exemple il y avait un poisson qui avait mordu .

Exemple 109: Manuela - 8;0 ans - BI - DT - Rappel - SF3

*CHI : et &euh la tortue le [/] le chien et le garçon croient que la tortue est morte parce que elle [/] elle est **comme si** elle était assommée .

Nous relevons également quelques rares expressions de la relation de but au moyen de l'organisateur *pour que* chez les enfants des groupes DT et F (cf. Exemple 110).

Exemple 110: Lorrain - 8;7 ans - MONO - F - Rappel - DA2

*CHI : et puis &euh le petit garçon il tire son chien **pour qu'** il arrête de mordre .

- Modulateurs de rythme

Le Tableau 28 présente la distribution des différents organisateurs modulateurs de rythme selon les groupes.

TABLEAU 28. – Organisateurs modulateurs de rythme

	tout à coup %	soudain %	d'un coup %	à un moment %	N=
<i>Statut clinique</i>					
DT	58.7	17.4	6.5	17.4	46
F	28.6	14.3	7.1	50	14
TDL	90.9	9.1	0	0	11
<i>Statut linguistique</i>					
Monolingues	43.2	25	6.8	25	44
Bilingues	81.5	0	3.7	14.8	27
<i>Type de tâche</i>					
Rappel	57.1	12.5	5.4	25	56
Production	60	26.7	6.7	6.7	15
Total	57.7	15.5	5.6	21.1	71

L'organisateur *tout à coup* correspond au modulateur de rythme le plus fréquemment utilisé par les enfants, suivi par *à un moment*, *soudain* et *d'un coup*.

Nous observons que la diversité des organisateurs modulateurs de rythme est plus faible chez les enfants avec TDL qui ont seulement utilisé les organisateurs *tout à coup* et *soudain* (1 occurrence).

Chez les enfants bilingues, l'organisateur *tout à coup* est largement dominant (81.5% des occurrences). Il est intéressant de noter qu'aucun d'entre eux n'a utilisé l'organisateur "soudain", alors qu'il représente 1/4 des organisateurs produits par les enfants monolingues. L'influence du portugais pourrait expliquer cette observation. Dans cette langue, la locution *de repente* semble employée de manière courante pour exprimer le changement de rythme dans la narration, et peut, à ce titre, être rapprochée

des différents modulateurs de rythme répertoriés en français. Cet organisateur présente des similarités avec *tout à coup* en français, tant du point de vue de sa structure syntaxique (locution adverbiale) que de son usage courant dans la langue orale. Ainsi, *tout à coup* pourrait constituer un choix privilégié pour ces enfants bilingues français-portugais.

Par ailleurs, nous observons que les modulateurs de rythme sont quasiment toujours employés pour marquer le début d'une nouvelle phase. En effet, ces organisateurs marquent un changement de rythme dans le déroulement des événements, en lien avec la survenue d'une perturbation. Dans l'histoire *A boy a dog a frog and a friend*, on observe une association entre l'emploi d'un modulateur de rythme et les forces transformatrices de l'histoire (34 modulateurs de rythme sur 56, cf. énoncé 3 de l'Exemple 111 et énoncé 2 de l'Exemple 112), ainsi que les forces équilibrantes, dans une moindre mesure (12 modulateurs de rythme sur 56, cf. énoncé 3 de l'Exemple 113).

Exemple 111: Lina - 5;2 ans - MONO - TDL - Rappel - SI1 et FT1

1*CHI : le [/] le chien la [/] sa grenouille et [/] et lui zé prend la canne à pêche .

2*CHI : et poussé l' eau .

3*CHI : **soudain** un poisson zé venait .

Exemple 112: Samy - 5;7 ans - MONO - DT - Rappel - SI1 et FT1

1*CHI : &euh un jour il y avait un garçon qui pêchait .

2*CHI : **d' un coup** il sentit un truc dans l' eau .

Exemple 113: Loris- 8;3 ans - MONO - DT - Rappel - DA3 et FE3

1*CHI : après le garçon il s' est déshabillé pour aller la sauver .

2*CHI : même la grenouille elle est allée .

3*CHI : puis **tout d' un coup** le [/] le chien réapparaît .

Dans l'histoire *One frog too many*, la plupart des modulateurs de rythme sont utilisés pour marquer le retour de la petite grenouille à la fin de l'histoire, soit au moment où les enfants entendent un bruit (force transformatrice 4, cf. énoncé 4 de l'Exemple 114), soit lorsque la petite grenouille saute dans la chambre (dynamique de l'action 4, cf. énoncé 5 de l'Exemple 115).

Exemple 114: Silvia - 5;4 ans - MONO - DT - Production1 - SI4 et FT4

1*CHI : et puis du coup le petit garçon il pleure sur le lit .

2*CHI : et puis la grenouille est malheureuse .

3*CHI : et puis la tortue au [/ /] non plus .

4*CHI : et **soudain** ils entendent un bruit +/.

Exemple 115: Zita - 6;9 ans - MONO - DT - Production1 - SI4 et DA4

1*CHI : quand ils sont à la maison le garçon il est couché sur son lit .

2*CHI : le chien il le lèche .

3*CHI : et puis la tortue elle est rentrée dans sa carapace .

4*CHI : et la grenouille elle pleure .

5*CHI : et puis **tout d' un coup** il y a la petite grenouille qui arrive <et qui> [/] et qui saute .

Nous notons certains emplois moins conventionnels des modulateurs de rythme dans des énoncés d'enfants avec TDL ou du groupe F, qui ne marquent pas un changement dans la vitesse de succession des événements à l'endroit où on l'attendrait. Dans l'Exemple 116, le modulateur de rythme *tout à coup* est utilisé par Timoteo (énoncé 3) pour évoquer un événement sans caractère soudain (déjà cité dans l'énoncé 1) et qui ne constitue pas une IC de l'histoire.

Exemple 116: Timoteo - 8;6 ans - BI - TDL - Rappel - SI3

1*CHI : et après la grenouille là ici il regarde le [/] le chien et puis le petit garçon
[=! montre sur l'image].

2*OBS : &mh &mh .

3*CHI : et puis **tout à coup** une grenouille regarde le chien .

- Organismes pluri-fonctionnels

Le Tableau 29 présente la distribution des différents organisateurs pluri-fonctionnels selon les groupes.

TABLEAU 29. – Organismes pluri-fonctionnels

	alors %	du coup %	en fait %	N=
<i>Statut clinique</i>				
DT	37.1	49.5	13.3	210
F	28	56	16	25
TDL	60	0	40	20
<i>Statut linguistique</i>				
Monolingues	37.6	52.7	9.8	205
Bilingues	40	20	40	50
<i>Type de tâche</i>				
Rappel	32.8	43.8	23.4	128
Production	43.3	48.8	7.9	127
Total	38	46.3	15.7	255

Parmi les organismes pluri-fonctionnels, l'organisme *du coup* apparaît globalement de manière plus fréquente dans les narrations des enfants, devant *alors*, puis *en fait*. Des différences dans la répartition de ces organismes selon les groupes sont observables. Nous remarquons que les enfants avec TDL ne produisent aucun organisme *du coup*, alors que celui-ci est majoritaire chez les enfants des groupes DT et F. Le statut linguistique a également une influence sur cette répartition. Alors que les enfants monolingues emploient majoritairement le *du coup*, suivi de *alors* et, dans une moindre mesure, *en fait*, les enfants bilingues privilégient quant à eux *alors* et *en fait* de manière équivalente, mais recourent moins fréquemment à *du coup*.

L'organisme *du coup* est typique du français oral, notamment en Suisse romande, et est perçu comme moins formel et plus familier que *alors*. Son emploi pourrait ainsi être davantage associé à une plus grande habitude ou aisance à s'exprimer à l'oral en français, ce qui pourrait expliquer qu'il soit moins présent dans les narrations des enfants avec TDL ou des enfants bilingues. En outre, *du coup* ne semble pas disposer d'un équivalent direct en portugais; l'organisme *então* en portugais, évoqué ci-dessus, étant plus proche de *alors* en français. Cela pourrait également contribuer à expliquer les différences observées entre les enfants monolingues et bilingues.

Nous nous sommes intéressée aux fonctions de ces organisateurs. Concernant l'utilisation de *alors*, l'analyse qualitative de nos données révèle une répartition relativement équilibrée entre un emploi à valeur plutôt temporelle et plutôt logique. Lorsqu'il est utilisé avec une fonction à tendance temporelle, cet organisateur sert à marquer la succession des événements et introduit fréquemment une nouvelle phase narrative, particulièrement le début d'un nouvel épisode (situation initiale). L'Exemple 117 illustre l'usage du *alors* pour introduire une situation initiale (SI3).

Exemple 117: Eric - 6;9 ans - MONO - TDL - Production1 - SI3

1*CHI : après laisser tout seul la [/] la grande tortue .

%com : veut dire grenouille

2*CHI : alors après partaient en promenade .

Lorsque l'organisateur *alors* tend vers une fonction logique, il permet essentiellement d'exprimer une relation de conséquence. Ce type d'usage apparaît également fréquemment en début de phase, mais plutôt pour introduire les dynamiques de l'action, les forces équilibrantes et les situations finales. L'Exemple 118 montre une relation de conséquence entre une force transformatrice (énoncé 1 : jalousie de la grande grenouille) et une dynamique de l'action (énoncé 2 : la grande grenouille mord la petite grenouille).

Exemple 118: Léa - 7;4 ans - MONO - DT - Production1 - FT1 et DA1

1*CHI : elle est pas contente .

2*CHI : **alors** elle lui mord la patte .

Dans l'Exemple 119, le premier *alors* (énoncé 2 - DA1) prend plutôt une valeur temporelle en l'absence d'éléments précédents relatifs à la force transformatrice. En revanche, les deux occurrences suivantes de *alors* prennent une valeur logique de conséquence en liant la dynamique de l'action (énoncé 2) à la force équilibrante (énoncé 5), et la force équilibrante à la situation finale (énoncé 6).

Exemple 119: Zélie - 5;3 ans - MONO - DT - Production1 - SI2 à SF2

1*CHI : et les deux grenouilles <ils é> [/] ils étaient <sur la> [/] sur la tortue .

2*CHI : et puis alors la [/] la [/] la grande tortue elle [/] elle jetait la petite tortue qu' il avait reçue .

%com : veut dire grenouille

3*CHI : alors [/] **alors** le garçon il se fâchait .

4*OBS : okay .

5*CHI : et puis ensuite &mh il était fâché .

6*CHI : **alors** elle [/] il voulait qu' elle restait là [=! imite le garçon avec son doigt]

Ces observations sont valables également pour l'organisateur *du coup*, dont la valeur est tantôt à tendance temporelle, tantôt à tendance logique (conséquence). Nous constatons qu'une minorité d'enfants (8/35 enfants DT, 3/11 enfants F) l'utilisent. Cependant, ces enfants y ont recours de manière importante, d'où les taux d'occurrence élevés. Chez certains d'entre eux, l'usage récurrent de *du coup* pourrait aussi être considérée comme une habitude verbale qui s'installe dans la narration, utilisée pour marquer la progression de l'histoire. L'Exemple 120 présente ce cas de figure.

Exemple 120: Alice - 6;4 ans - MONO - DT - Production1 - SI1 à SF3

1*CHI : et l' autre grenouille du garçon elle était fâchée .

2*CHI : et **du coup** elle lui mordait la patte .

3*OBS : okay .

4*CHI : et **du coup** il lui dit .

5*CHI : va t en .

6*CHI : et **du coup** après il monta sur le dos .

7*CHI : et il les suivait .

8*CHI : et il l' avait jetée sur le chemin .

9*OBS : &mh &mh .

10*CHI : et **du coup** il décida que ça soit plus leur amie .

11*CHI : et **du coup** ils [/] ils alla sur leur radeau .

12*CHI : <et il part avec> [/] et **du coup** la grenouille était revenue sur les nénuphars .

13*OBS : &mh &mh .

14*CHI : et **du coup** la petite grenouille elle avait jeté la grosse grenouille dans l'eau .

%com : veut dire grosse puis petite

15*CHI : et le chien aboyait de toutes ses forces .

16*CHI : et **du coup** elle était triste .

17*CHI : et **du coup** le garçon la cherchait partout .

18*CHI : et **du coup** il rentra très [/] très [/] triste .

Dans cet exemple, alors que les organisateurs *du coup* présents dans les énoncés 2, 4, 10 tendent davantage vers une fonction logique, les autres servent plutôt à marquer la succession des événements.

S'agissant de l'organisateur *en fait*, sa fonction peut être contrastive, lorsqu'il signale un décalage entre une attente ou une hypothèse et la réalité (cf. Exemple 121). Il peut également avoir un rôle de clarification explicative, en précisant davantage les causes ou les circonstances d'un événement (cf. Exemple 122).

Exemple 121: Marta - 7;11 ans - BI - DT - Rappel - FE1

*CHI : puis **en fait** c' était pas un poisson .

Exemple 122: Manuela - 8;0 ans - BI - DT - Production1 - SF3

*CHI : le [/] le [/] le garçon il pleure parce qu' **en fait** son cadeau <il est> [/] il est tombé .

Synthèse : Connexion

- **Statut clinique :**

Le statut clinique influence fortement la densité, la répartition et la diversité des organisateurs utilisés. Nos résultats montrent que les enfants présentant un TDL utilisent globalement moins d'organismes que leurs pairs avec DT. En particulier, ils recourent moins fréquemment aux organisateurs introductifs de type origine temporelle, aux organisateurs logiques, aux modulateurs de rythme et aux organisateurs pluri-fonctionnels, mais emploient plus souvent l'archi-connecteur *et*. En outre, la diversité des organisateurs est également plus restreinte dans ce groupe, avec notamment un usage réduit d'organismes subordonnants parmi les temporels. En conséquence, les relations entre les énoncés dans les narrations des enfants avec TDL sont moins précises, avec des enchaînements d'événements moins explicites et une moindre mise en relief des informations saillantes. Les enfants du groupe F présentent un profil intermédiaire, se rapprochant toutefois davantage des enfants avec DT sur cette dimension discursive.

- **Statut linguistique :**

Nous avons mis en évidence un effet du statut linguistique sur l'usage des organisateurs, avec une densité totale plus faible chez les enfants bilingues, ainsi que certaines spécificités dans leur répartition. Alors que la production d'organismes introductifs, temporels, logiques et modula-

teurs de rythme est comparable entre enfants monolingues et bilingues, ces derniers se distinguent par une fréquence plus élevée d'emploi de l'archi-connecteur *et* une moindre utilisation des organisateurs pluri-fonctionnels. Ces particularités pourraient être, en partie, liées à des effets d'interactions interlinguistiques.

- **Type de tâche :**

Le type de tâche a un impact sur la répartition de certains organisateurs discursifs. Les enfants ont tendance à utiliser davantage d'organismes logiques et de modulateurs de rythme dans la tâche de rappel, tandis que l'archi-connecteur *et* est plus fréquemment mobilisé dans la tâche de production. Nous avons constaté que l'effet du type de tâche sur les organisateurs logiques s'avère particulièrement marqué chez les enfants des groupes DT et F. Ces résultats suggèrent que l'exposition à un modèle facilite l'usage de ces types d'organismes, et que cet effet bénéfique est plus net chez les enfants sans TDL.

- **Âge :**

L'âge n'influence pas la densité des organisateurs produits mais semble jouer un rôle dans la fréquence d'utilisation de certains d'entre eux : la proportion des organisateurs introductifs, des modulateurs de rythme et des organisateurs pluri-fonctionnels augmente avec l'âge. Ces catégories d'organismes semblent ainsi refléter des habiletés discursives qui se développent plus tardivement.

8.4. Cohésion anaphorique

Nous abordons à présent la section des résultats consacrée à la cohésion anaphorique, reposant sur l'analyse des 7965 expressions référentielles recensées dans notre corpus. Nous commencerons par examiner les résultats relatifs aux types de référents (section 8.4.1), puis à leur position dans la chaîne référentielle (section 8.4.2). Nous aborderons ensuite les formes linguistiques employées pour mentionner ces référents (section 8.4.3), avant de nous pencher sur leur pertinence (section 8.4.4).

Les résultats concernant les types de référents, leur position dans la chaîne référentielle et les formes linguistiques employées permettront de décrire précisément le marquage de la référence dans les narrations. Ces paramètres constituent un préalable indispensable pour étudier la pertinence des formes linguistiques. Les données concernant ces aspects feront l'objet d'analyses descriptives uniquement, tandis que la pertinence des formes linguistiques sera également étudiée au moyen d'analyses statistiques.

8.4.1. Types de référents

Dans chaque histoire, les référents sélectionnés ont été identifiés puis classés selon leur typologie (cf. Figure 29).

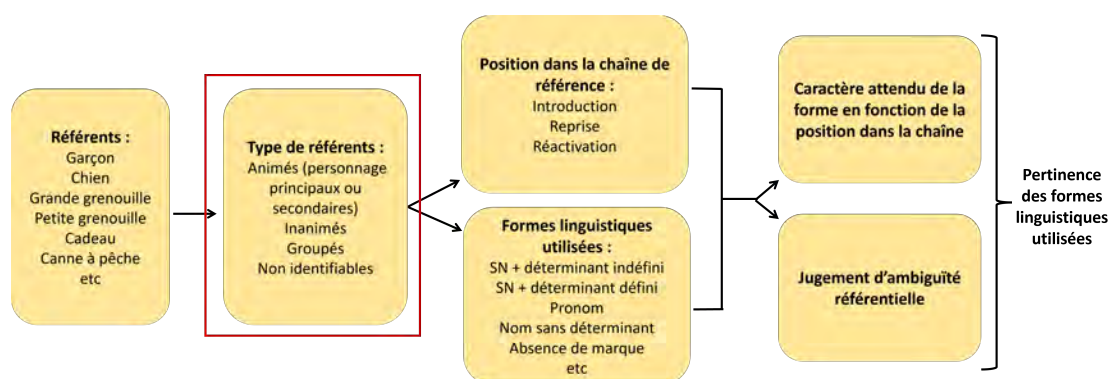


FIGURE 29. – Articulation des différentes mesures de cohésion anaphorique

Comme présenté dans la section 6.2.2, différents types de référents ont été distingués. Les référents animés se composent de trois catégories : le personnage principal humain (le garçon), les personnages principaux animaux (le chien et la tortue dans l'histoire *A boy, a dog, a frog and a friend*; les deux grenouilles dans l'histoire *One frog too many*), ainsi que les personnages secondaires (la grenouille dans l'histoire *A boy,*

a dog, a frog and a friend; le chien et la tortue dans l'histoire *One frog too many*). À ces référents animés, s'ajoutent les référents groupés, les référents inanimés et les référents non identifiables.

La distribution des différents types de référents selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche est représentée sur le Tableau 30.

TABLEAU 30. – Distribution des types de référents selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche

	Perso. princip. humain* %	Perso. princip. animaux %	Perso. second. %	Inanimés %	Groupés %	Non identif. %	N=
<i>Statut clinique</i>							
DT	28.3	47	10.6	5.3	8.6	0.2	4106
F	31.8	45.9	10.8	5.3	5	1.1	1159
TDL	31.9	40.7	16.5	4.2	3.7	3	2700
<i>Statut linguistique</i>							
Monolingues	29.1	45.5	11.3	5.3	7.3	1.4	4070
Bilingues	31	43.8	14	4.6	5.5	1.1	3895
<i>Type de tâche</i>							
Rappel	34.1	48.3	6.3	4.6	5.6	1.1	3748
Production	26.4	41.4	18.3	5.2	7.2	1.4	4217
Total	30	44.7	12.6	4.9	6.4	1.3	7965

*Perso. princip. humain : personnage principal humain, Perso. princip. animaux : personnages principaux animaux, Perso. second. : personnages secondaires, Non identif. : non identifiables.

Ce tableau met en évidence une nette prédominance des référents animés chez l'ensemble des enfants, représentant 87.3% du total des référents. Parmi ces référents animés, les personnages principaux — qu'ils soient humains (30%) ou animaux (44.7%) — sont très majoritairement évoqués, tandis que les personnages secondaires ne représentent que 12.6% des occurrences. Certaines variations apparaissent en fonction du statut clinique. Les enfants avec TDL font moins fréquemment référence aux personnages principaux animaux (40.7%) que leurs pairs des groupes DT (47%) et F (45.9%). À l'inverse, ils évoquent davantage les personnages secondaires (16.5%,

contre 10.6% chez les DT et 10.8% chez les F). Ces observations peuvent être mises en relation avec le résultat obtenu pour la mesure de centralité des informations (section 8.2.1). Dans cette sous-section, nous avons constaté que les enfants avec TDL produisaient plus fréquemment des énoncés avec du contenu secondaire que les enfants avec DT. Les contenus secondaires étant souvent associés aux personnages secondaires, il est cohérent d'observer une tendance similaire.

Par ailleurs, le type de tâche semble influencer la présence des référents animés : les personnages secondaires apparaissent moins souvent en rappel (6.3%) qu'en production (18.3%), tandis que la mention des personnages principaux suit une tendance inverse, qu'il s'agisse du personnage humain (34.1% en rappel contre 26.4% en production) ou des animaux (48.3% en rappel contre 41.4% en production). Les résultats concernant les personnages secondaires peuvent s'expliquer en partie par des différences structurelles entre les histoires utilisées dans les deux tâches : l'histoire proposée dans la tâche de production met en scène deux personnages secondaires, contre un seul dans l'histoire proposée en rappel, ce qui a pu avoir un impact sur la fréquence de mentions des personnages secondaires. En outre, l'influence du modèle de la tâche de rappel pourrait également jouer un rôle. Le modèle oriente directement les enfants vers les actions des personnages principaux, en mentionnant les personnages secondaires dans une moindre mesure. En production, les enfants doivent déterminer seuls les éléments qu'ils estiment les plus importants à la compréhension de l'histoire, et par conséquent, les personnages à mentionner.

En ce qui concerne les autres types de référents, les référents groupés représentent 6.4% de l'ensemble, avec une fréquence plus marquée chez les enfants du groupe DT (8.6%) par rapport aux groupes F (5%) et TDL (3.7%). Les référents inanimés, quant à eux, constituent 4.9% des occurrences totales. Enfin, les référents non identifiants demeurent rares (1.3% des occurrences), mais ils apparaissent surtout dans les narrations d'enfants avec TDL (3%) par rapport à celles des groupes F (1.1%) et DT (0.2%).

Approfondissement qualitatif

Concernant les référents non identifiants, nous avons cherché à comprendre pour quelles raisons il n'a pas été possible de déterminer à qui l'enfant faisait référence. Pour rappel, ces référents non identifiants se distinguent des référents ambigus, qui feront l'objet d'une analyse dans une sous-section ultérieure (cf. jugement d'ambi-

guité référentielle). Les référents non identifiables désignent les cas où l'identification reste impossible, même en mobilisant l'ensemble des connaissances et des éléments du contexte disponibles, sans adopter la posture d'un locuteur non informé. Ainsi, les référents non identifiables sont toujours ambigus, mais l'inverse n'est pas valable. Après analyse de nos données, nous constatons que ces référents non identifiables relèvent principalement de deux cas de figure : il s'agit soit d'une forme peu spécifiée (pronom, unité indéterminée ou absence de marque), soit du syntagme nominal "*la grenouille*", utilisé dans l'histoire *One frog too many* mettant en scène deux grenouilles. Nous allons décrire plus précisément ces deux configurations. Lorsque le référent non identifiable est mentionné par un pronom, une unité indéterminée ou une absence de marque, nous observons que l'action évoquée ne renvoie pas à un élément connu de l'histoire (cf. Exemple 123) ou est trop vague ou imprécise pour être reliée de manière certaine à un élément de l'histoire (cf. Exemple 124). Ces énoncés comportent également souvent des segments inintelligibles qui contribuent aux difficultés d'interprétation.

Exemple 123: Chloé - 6;3 ans - MONO - TDL - Rappel - DA1 à SI2

1*CHI : et après le garçon tomba .

2*CHI : et le chien et la grenouille sauta.

3*OBS : &mh &mh .

4*CHI : et après <il avait fait pris la yy de la grenouille> [/] **il** avait pris la xx de la grenouille .

5*CHI : et après le chien qui a fait comme ça .

Dans l'Exemple 123, Chloé dit "*il avait pris la xx de la grenouille*" (énoncé 4). Or, à ce moment précis de l'histoire, aucun personnage ne prend quoi que ce soit à la grenouille, ni n'interagit avec elle.

Exemple 124: Carina - 8;9 ans - BI - TDL - Production1 - DA3

1*CHI : après la [/] la grosse grenouille <il a en> [/] **il** a donné un coup de pied .

2*CHI : il est tombé dans l' eau .

3*CHI : après la tortue l a vu .

4*CHI : et <il est> [/] **il** a vu .

5*CHI : et il a tiré la langue la grosse grenouille .

Dans l'Exemple 124, Carina produit l'énoncé "*il a vu*" (énoncé 4). Nous n'avons pas pu déterminer si elle faisait de nouveau référence à la tortue mentionnée dans l'énoncé

précédent (énoncé 3) ou à un autre personnage. En effet, plusieurs personnages vont finir par s'apercevoir de la chute de la petite grenouille.

Lorsque le syntagme *la grenouille* a été considéré comme un référent non identifiable, cela correspondait à des scènes où les deux grenouilles étaient présentes. Il s'agissait soit d'une énumération de personnages sans action précise pour les départager (cf. Exemple 125), soit d'une action ou d'un état commun aux deux grenouilles (cf. Exemple 126).

Exemple 125: Kevann - 5;1 ans - MONO - TDL - Production1 - DA3

1*CHI : et là elle repousse dans l' eau .

2*CHI : avec **la grenouille** avec la tortue avec le chien .

Dans l'Exemple 125, Kevann mentionne la grenouille dans l'énoncé 2, sans évoquer d'action. Nous n'avons donc pas pu déterminer à laquelle des deux il faisait référence.

Exemple 126: Marco - 6;3 ans - BI - TDL - Production1 - SI2

*CHI : et après **la grenouille** elle est montée sur la tortue .

Dans l'Exemple 126, Marco parle de la grenouille qui est montée sur la tortue. Or, dans ce passage, les deux grenouilles sont sur la tortue, de sorte que nous ne pouvons identifier de quelle grenouille il s'agit.

8.4.2. Position des référents dans la chaîne référentielle

Nous allons étudier les différentes étapes de l'expression de la référence en distinguant trois positions des référents dans la chaîne référentielle : les introductions, les reprises et les réactivations (cf. Figure 30 et les détails méthodologiques dans la section 6.2.2). Pour rappel, l'introduction d'un référent correspond à sa première mention dans la narration tandis que les reprises et les réactivations réfèrent à ses mentions subséquentes. Nous considérons comme reprise toute mention intervenant dans la limite de quatre énoncés après la dernière occurrence, et comme réactivation toute mention survenant au-delà de ce seuil.

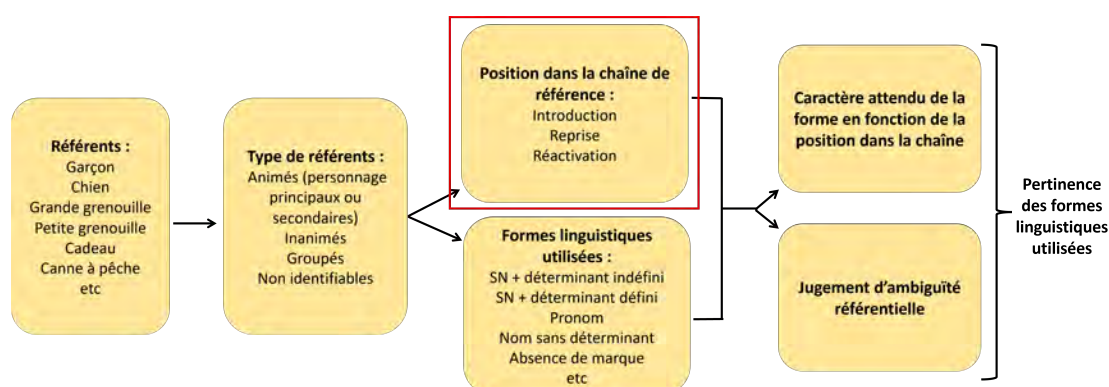


FIGURE 30. – Articulation des différentes mesures de cohésion anaphorique

Nous présentons la distribution des types de référénts selon leur position dans la chaîne référentielle dans le Tableau 31 et la distribution des positions dans la chaîne référentielle selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche dans le Tableau 32. Précisons que les référénts non identifiables ne figurent pas sur le Tableau 31 puisque leur position dans la chaîne n'est pas connue.

TABLEAU 31. – Distribution des statuts des référénts selon leur position dans la chaîne référentielle

	Introduction	Reprise	Réactivation	N=
	%	%	%	
Perso. principal humain*	5.6	82.6	11.8	2391
Perso. principaux animaux	7	78.7	14.3	3558
Perso. secondaires	13.9	52.8	33.3	1006
Inanimés	43.9	33.8	22.3	394
Groupés	4.9	82.7	12.5	513
Total	9.2	74.6	16.3	7862

*Perso. princip. humain : personnage principal humain, Perso. princip. animaux : personnages principaux animaux, Perso. second. : personnages secondaires.

Le Tableau 31 indique que les reprises sont largement majoritaires et concernent au total 74.6% des expressions référentielles, devant les réactivations (16.3%) et les introductions (9.2%). Cette hiérarchie est la même pour tous les statuts des référénts, exceptés les référénts inanimés qui sont moins souvent repris (33.8%) après leur introduction (43.9%). De plus, nous constatons que les référénts secondaires

sont globalement plus souvent réactivés (33.3% d'entre eux) que les autres types de référents.

TABLEAU 32. – Distribution des positions des référents dans la chaîne selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche

	Introduction	Reprise	Réactivation	N=
	%	%	%	
<i>Statut clinique</i>				
DT	9.1	77.6	13.3	4097
F	10.2	75.7	14.1	1146
TDL	8.8	69.4	21.8	2619
<i>Statut linguistique</i>				
Monolingues	9.4	75.2	15.4	4011
Bilingues	8.9	73.9	17.2	3851
<i>Type de tâche</i>				
Rappel	8.3	76.7	14.9	3706
Production	9.9	72.6	17.4	4156
Total	9.2	74.6	16.3	7862

Par ailleurs, le Tableau 32 montre que les réactivations sont davantage fréquentes chez les enfants avec TDL (21.8%) que chez les enfants des groupes DT (13.3%) et F (14.1%). Comme nous l'avons vu précédemment, les enfants avec TDL mentionnent plus fréquemment des personnages secondaires que les enfants avec DT, et ces personnages secondaires sont plus souvent réactivés que les autres types de référents. Cela concorde donc avec l'observation d'un plus grand nombre de réactivations chez les enfants avec TDL. En outre, ce résultat peut être mis en lien avec plusieurs autres observations précédentes : les enfants avec TDL regroupent moins souvent les référents et produisent davantage de référents non identifiables. Ces caractéristiques sont susceptibles d'interrompre la continuité de la chaîne de référence, en augmentant la distance entre deux mentions d'un même référent, ce qui favorise l'occurrence de réactivations.

8.4.3. Formes linguistiques utilisées

Nous nous intéressons dans cette section aux formes linguistiques utilisées par les enfants dans leurs narrations pour mentionner les différents référents (cf. Figure 31 et l'inventaire des formes dans la section 6.2.2).

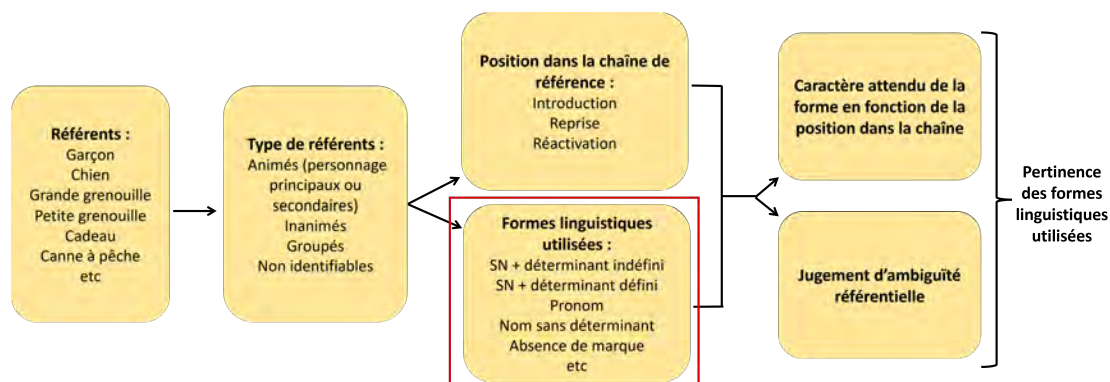


FIGURE 31. – Articulation des différentes mesures de cohésion anaphorique

Nous présenterons dans un premier temps la distribution des formes linguistiques selon le statut des référents, avant de nous pencher sur leur distribution selon leur position dans la chaîne référentielle.

Selon le statut des référents

Le Tableau 33 présente la distribution des formes référentielles en fonction du statut des référents.

TABLEAU 33. – Distribution des formes linguistiques utilisées selon le statut des référents

	SN %	Disl. nom.* %	Pronoms %	Disl. pro. %	Anaph. zéro %	Abs. marque %	Unités indét. %	N=
Perso. princ. humain	23.3	18.4	52.2	1	1.5	2	1.5	2391
Perso. princ. animaux	48.3	19.5	29.2	0.5	1.3	0.5	0.6	3558
Perso. secondaires	58.2	31.6	9.2	0.2	0.4	0.2	0.2	1006
Inanimés	91.4	1	7.4	0	0	0.3	0	394
Groupés	12.3	5.7	78.2	1	1.6	1.2	0.2	513
Non identifiable	8.7	6.8	67	1	1	8.7	6.8	103
Total	41.4	18.7	36.1	0.6	1.4	0.9	0.9	7965

*Disl. nom. : dislocations nominales, Disl. pro. : dislocations pronominales, Anaph. zéro : anaphore zéro, Abs. marque : absence de marque, Unités indét. : unités indéterminées, Perso. princip. humain : personnage principal humain, Perso. princip. animaux : personnages principaux animaux, Perso. secondaires : personnages secondaires.

Ce tableau indique que la hiérarchie des formes utilisées est variable selon le statut du référent. Les enfants recourent majoritairement aux pronoms pour référer au personnage principal humain (52.2%), devant les SN et les dislocations nominales (respectivement 23.3% et 18.4%). Ils mentionnent majoritairement les personnages principaux animaux au moyen de SN (48.3%), puis de pronoms et dislocations nominales (respectivement 29.2% et 19.5%). Les personnages secondaires, quant à eux, sont majoritairement mentionnés au moyen de SN (58.2%; cf. Exemple 127) et de dislocations nominales (31.6%), mais peu souvent au moyen de pronoms (9.2%).

Exemple 127: Julien - 5;1 ans - MONO - F - Production1 - SI3

*CHI : et puis après le garçon peut être il va sur **un bateau**.

Pour les référents inanimés, les SN constituent la forme préférentielle (91.4%), loin devant les pronoms (7.4%). Étant donné que ces référents inanimés sont presque

exclusivement mentionnés en position objet ou dans un complément circonstanciel, la présence de dislocations nominales est quasi nulle.

Les enfants mentionnent principalement les référents groupés avec des pronoms (78.2%) et, dans une moindre mesure, des SN et des dislocations nominales (respectivement 12.3% et 5.7%). L'Exemple 128 illustre un cas de référent groupé mentionné via une dislocation nominale.

Exemple 128: Thibaud - 5;8 ans - MONO - F - Production1 - SF3

*CHI : et [/] et **les autres ils** étaient fâchés .

Pour tous ces référents, les autres types de formes sont très rarement utilisées. Enfin, comme déjà détaillé dans la section 8.4.1, les référents non identifiables sont majoritairement des pronoms (67%), puis, dans des proportions relativement équivalentes, des absences de marque, des SN, des dislocations nominales et des unités indéterminées (respectivement 9.7%, 8.7%, 6.8% et 6.8%).

Selon la position dans la chaîne référentielle

Nous avons comptabilisé 720 expressions référentielles en introduction, 5863 en reprise et 1279 en réactivation. Pour chaque position dans la chaîne, nous avons répertorié les proportions des catégories de formes linguistiques utilisées en fonction des groupes. Dans un deuxième temps, nous nous sommes également focalisée sur les syntagmes nominaux, afin d'analyser plus précisément la répartition des différents types de SN selon la position dans la chaîne. Nous avons regroupé sous la catégorie « autres » les formes linguistiques dont le nombre d'occurrences est inférieur ou égal à cinquante dans l'ensemble du corpus.

En introduction

Le Tableau 34 présente la distribution des formes linguistiques utilisées en introduction.

TABLEAU 34. – Distribution des formes linguistiques utilisées en introduction

	SN %	Disl. nom.* %	Pronoms %	Disl. pro. %	Anaph. zéro %	Abs. marque %	Unités indét. %	N=
<i>Statut clinique</i>								
DT	86.3	9.1	4.3	0.3	0	0	0	372
F	76.1	17.9	5.1	0.9	0	0	0	117
TDL	77.5	15.2	4.8	1.3	0	1.3	0	231
<i>Statut linguistique</i>								
Monolingues	82.8	10.6	5.8	0.5	0	0.3	0	378
Bilingues	80.7	14.6	3.2	0.9	0	0.6	0	342
<i>Type de tâche</i>								
Rappel	84.1	12.7	2.3	0.6	0	0.3	0	308
Production	80.1	12.4	6.3	0.7	0	0.5	0	412
Total	81.8	12.5	4.6	0.7	0	0.4	0	720

*Disl. nom. : dislocations nominales, Disl. pro. : dislocations pronominales, Anaph. zéro : anaphore zéro, Abs. marque : absence de marque, Unités indét. : unités indéterminées.

Les différents groupes présentent des profils comparables en ce qui concerne la forme d'introduction des référents, avec une utilisation prédominante des SN (81.8% au total). Les formes nominales disloquées concernent la majorité des cas restants (12.5% au total). Les pronoms ne sont que rarement utilisés pour introduire un référent, avec des proportions inférieures à 10% dans l'ensemble des groupes.

La distribution des différents SN utilisés en introduction est présentée dans le Tableau 35. De manière générale, les enfants utilisant un SN en introduction recourent majoritairement aux SN avec déterminant indéfini (48.7% au total, cf. Exemple 129), suivis des SN avec déterminant défini (35.8%) et, dans une moindre mesure, des SN avec déterminant possessif (11.2%). Les autres formes sont employées de manière marginale.

Exemple 129: Frederica - 7;3 ans - BI - F - Rappel - SI1

*CHI : en fait c' est **un garçon** <qui ét> [/] qui était dans [/] au bord de la rivière .

TABLEAU 35. – Distribution des SN utilisés en introduction

	Nom + dét. indéf. %	Nom + dét. déf. %	Nom + dét. poss. %	Adj. fct. nom. + dét. déf. %	Nom sans dét. %	Autres* %	N=
<i>Statut clinique</i>							
DT	52.3	32.1	14	0	0	5	321
F	50.6	37.1	11.2	0	1.1	0	89
TDL	41.3	41.9	6.1	0	10.1	0.6	179
<i>Statut linguistique</i>							
Monolingues	46.3	36.1	11.5	0	4.8	1.3	313
Bilingues	51.4	35.5	10.9	0	1.4	0.7	342
<i>Type de tâche</i>							
Rappel	44.8	36.7	15.1	0	3.1	0.4	259
Production	51.8	35.2	8.2	0	3.3	1.5	330
Total	48.7	35.8	11.2	0	3.2	1	589

* Autres : Nom propre, Nom + déterminant démonstratif, Nom + préposition.

dét. indéf. : déterminant indéfini, dét. déf. : déterminant défini, dét. poss. : déterminant possessif, Adj. fct. nom. : Adjectif à fonction nominale, Nom sans dét. : nom sans déterminant.

Notons que la majorité des SN possessifs servent à introduire des personnages animaux, souvent présentés comme appartenant au personnage principal humain (cf. Exemple 130).

Exemple 130: Zita - 6;9 ans - MONO - DT - Rappel - SII

*CHI : c' est un garçon qui est parti à la pêche avec <une gre> [/] **sa grenouille** et **son chien** .

Nous observons que le profil des enfants avec TDL se distingue de celui des deux autres groupes : ils emploient les SN définis (41.9%) et indéfinis (41.3%) dans des proportions similaires.

En reprise

La distribution des formes linguistiques utilisées en reprise est présentée dans le Tableau 36.

TABLEAU 36. – Distribution des formes linguistiques utilisées en reprise

	SN %	Disl. nom.* %	Pronoms %	Disl. pro. %	Anaph. zéro %	Abs. marque %	Unités indét. %	N=
<i>Statut clinique</i>								
DT	30.4	16.6	51.4	0.6	1	0	0	3179
F	34.3	20.8	43.5	0.2	0.8	0.3	0.1	867
TDL	40.4	16.5	33.7	0.4	3.7	2.8	2.8	1817
<i>Statut linguistique</i>								
Monolingues	31.9	14.9	48.6	0.3	2	1.5	0.8	3016
Bilingues	36.4	19.6	40.6	0.7	1.7	0.2	0.9	2847
<i>Type de tâche</i>								
Rappel	32.7	15.2	47.6	0.3	2.2	0.8	1.2	2844
Production	35.3	19.1	42	0.7	1.5	0.9	0.5	3019
Total	34.1	17.2	44.7	0.5	1.8	0.9	0.9	5863

*Disl. nom. : dislocations nominales, Disl. pro. : dislocations pronominales, Anaph. zéro : anaphore zéro, Abs. marque : absence de marque, Unités indét. : unités indéterminées.

Nous observons globalement une utilisation majoritaire de pronoms (44.7% au total), suivis des SN (17.2% au total) et des dislocations nominales (17.2% au total). L'Exemple 131 présente un cas de reprise du référent garçon au moyen d'un pronom personnel sujet (énoncé 2) après une introduction (énoncé 1).

Exemple 131: Maggy - 8;8 ans - BI - DT - Rappel - SI1

1*CHI : c' est l' histoire d' un garçon qui était en train de pêcher avec son chien et sa grenouille .

2*CHI : sous l' eau **il** croyait <qu' il était> [/ /] qu' il [/ /] il y avait un poisson qui tirait sa canne à pêche .

Les autres formes apparaissent de manière très ponctuelle. Des profils différents sont retrouvés en fonction du statut clinique. Les enfants avec TDL se distinguent des deux autres groupes par une hiérarchie différente : les SN correspondent à la forme la plus fréquemment utilisée en reprise (40.4%), devant les pronoms (33.7%). L'analyse qualitative de nos données révèle que certains enfants avec TDL adoptent une stratégie de réintroduction de proche en proche, en utilisant préférentiellement des formes nominales à chaque nouvelle mention d'un référent, comme présenté

dans les Exemples 132 et 133. Ces enfants recourent peu ou pas à d'autres formes linguistiques, comme des pronoms, pour désigner un même référent, et ne constituent pas véritablement de chaînes référentielles.

Exemple 132: Livio - 7;2 ans - BI - TDL - Production1 - SF3 à SI4

1*CHI : &ben le garçon qui court .

2*CHI : le garçon qui se couche sur le lit .

3*OBS : okay .

4*CHI : le garçon qui se réveille [//] réveillé .

Exemple 133: Nelson - 5;7 ans - BI - TDL - Production1 - DA3 à FE3

1*CHI : après a méchant grenouille a dit oh@o .

2*CHI : après a méchant grenouille <est est xx> [//] est xx .

3*OBS : oui .

4*CHI : et méchant grenouille est peur .

Le Tableau 37 présente la distribution des différents SN utilisés en reprise.

TABLEAU 37. – Distribution des SN utilisés en reprise

	Nom + dét. indéf. %	Nom + dét. déf. %	Nom + dét. poss. %	Adj. fct. nom. + dét. déf. %	Nom sans dét. %	Autres* %	N=
<i>Statut clinique</i>							
DT	2.4	86.4	3.8	3.7	0.3	3.3	966
F	3.4	90.9	3.4	2	0	0.3	297
TDL	3	74.9	3.7	1.4	16.8	0.3	734
<i>Statut linguistique</i>							
Monolingues	2.4	82.3	4.3	2.4	8.2	0.4	962
Bilingues	3.1	83.4	3.2	2.8	4.5	3	1035
<i>Type de tâche</i>							
Rappel	2.5	84.1	5.4	0.2	7.5	0.3	930
Production	3	81.8	2.2	4.7	5.2	3	1067
Total	2.8	82.9	3.7	2.6	6.3	1.8	1997

* Autres : Nom propre, Nom + déterminant démonstratif, Nom + préposition.

dét. indéf. : déterminant indéfini, dét. déf. : déterminant défini, dét. poss. : déterminant possessif, Adj. fct. nom. : Adjectif à fonction nominale, Nom sans dét. : nom sans déterminant.

Les profils des différents groupes sont globalement similaires, avec une nette prédominance des SN définis (82.9% au total) devant tous les autres types de SN (cf. Exemple 134).

Exemple 134: Taneo - 5;2 ans - MONO - F - Rappel - SI1

- 1*CHI : il était une fois un petit garçon .
2*OBS : oui .
3*CHI : oh@o soudain un gros poisson tira sur la canne à pêche .
4*CHI : et **le petit garçon** tomba dans l' eau .

Dans cet exemple, la mention du référent garçon de l'énoncé 4 au moyen d'un SN défini ("le garçon") est une reprise, dans la mesure où intervient moins de 4 énoncés après celui de la précédente mention (énoncé 1).

Nous observons une différence notable dans la fréquence d'utilisation des SN constitués d'un adjectif à fonction nominale selon le type de tâche : ils sont presque absents en rappel (0.2%) mais apparaissent davantage en production (4.7%). Cette différence s'explique par l'usage de ces formes comme moyen de distinguer les deux grenouilles de l'histoire *One frog too many*, le plus souvent en fonction de leur taille (*la grande* vs.*la petite*). L'Exemple 135 illustre ce cas de figure. Les adjectifs à fonction nominale en reprise dans les énoncés 5, 6 et 7 se rapportent aux deux grenouilles.

Exemple 135: Jonas - 8;2 ans - BI - DT - Production1 - SI2 à FE2

- 1*CHI : et la [/] la grande et la petite grenouille elles étaient sur la tortue .
2*CHI : il y a le petit garçon avec son chien .
3*CHI : <il allait> [/] il allait avec ses amis à quelque part .
4*OBS : oui .
5*CHI : et après la [/] la grande grenouille qui était sur la tortue elle a poussé **la petite** .
6*CHI : et après **la petite** elle a commencé à pleurer .
7*CHI : et le garçon il s' est fâché avec **la grande** .

En réactivation

Le Tableau 38 présente la distribution des formes linguistiques employées en réactivation.

TABLEAU 38. – Distribution des formes linguistiques utilisées en réactivation

	SN %	Disl. nom.* %	Pronoms %	Disl. pro. %	Anaph. zéro %	Abs. marque %	Unités indét. %	N=
<i>Statut clinique</i>								
DT	59.5	28.6	10.8	0.9	0	0	0.2	546
F	40.7	37	21.6	0	0	0.6	0	162
TDL	53.9	30.3	10.7	1.6	0	1.8	1.8	571
<i>Statut linguistique</i>								
Monolingues	56.4	28.4	12.8	0.2	0	1.5	0.8	617
Bilingues	53	32.3	11.5	2	0	0.3	0.9	662
<i>Type de tâche</i>								
Rappel	54.5	27.1	15	1.1	0	1.3	1.1	554
Production	54.8	33	9.9	1.1	0	0.6	0.7	725
Total	54.7	30.4	12.1	1.1	0	0.9	0.9	1279

*Disl. nom. : dislocations nominales, Disl. pro. : dislocations pronominales, Anaph. zéro : anaphore zéro, Abs. marque : absence de marque, Unités indét. : unités indéterminées.

La répartition est globalement similaire entre les groupes : les enfants utilisent de manière prédominante les SN (54.7% au total) et les formes nominales disloquées (30.4% au total). Nous remarquons un équilibre plus marqué entre ces deux types de formes en réactivation qu'en introduction, c'est-à-dire que les enfants produisent plus fréquemment des dislocations nominales et moins souvent des SN en réactivation qu'en introduction. L'Exemple 136 présente un cas de réactivation du personnage de la tortue (mentionné à l'énoncé 1 puis réactivé dans l'énoncé 8) au moyen d'une dislocation nominale.

Exemple 136: Toni - 6;3 ans - BI - TDL - Production1 - SI3

1*CHI : et **la tortue** il dort .

2*CHI : et le chien il [/] il dort .

3*CHI : il [/] il [/] il est debout .

8. Résultats : mesures discursives

4*OBS : &mh &mh .

5*CHI : la petite grenouille .

6*CHI : la grande il regarde comme ça [=! regarde sur le côté] .

7*CHI : et l' autre elle est comme ça [=! imite la petite grenouille] .

8*CHI : et **la tortue il** est en train de dormir .

Comme en introduction, les pronoms représentent l'essentiel des cas restants. Bien qu'un peu plus fréquents qu'en introduction, ils demeurent relativement rares, représentant en moyenne 12.1% des formes utilisées.

Enfin, la distribution des différents SN utilisés en réactivation est présentée dans le Tableau 39.

TABLEAU 39. – Distribution des SN utilisés en réactivation

	Nom + dét. indéf. %	Nom + dét. déf. %	Nom + dét. poss. %	Adj. fct. nom. + dét. déf. %	Nom sans dét. %	Autres* %	N=
<i>Statut clinique</i>							
DT	0.6	88.9	6.8	2.5	0	1.2	325
F	3	87.9	7.6	0	1.5	0	66
TDL	5.5	68.2	5.8	1.6	18.2	0.6	308
<i>Statut linguistique</i>							
Monolingues	0.9	77.6	6.3	1.4	13.2	0.6	348
Bilingues	5.1	81.8	6.6	2.3	3.1	1.1	351
<i>Type de tâche</i>							
Rappel	4.3	77.2	8.3	0.3	9.6	0.3	302
Production	2	81.6	5	3	7.1	1.3	397
Total	3	79.7	6.4	1.9	8.2	0.9	699

* Autres : Nom propre, Nom + déterminant démonstratif, Nom + préposition.

dét. indéf. : déterminant indéfini, dét. déf. : déterminant défini, dét. poss. : déterminant possessif, Adj. fct. nom. : Adjectif à fonction nominale, Nom sans dét. : nom sans déterminant.

Comme pour les reprises, nous observons que la grande majorité des types de SN utilisés pour réactiver les référents correspondent aux SN définis (79.7% au total)

devant tous les autres types de SN, et ce profil s'observe dans l'ensemble des groupes. Un exemple de SN défini en réactivation est illustré dans l'Exemple 137. Le personnage du garçon est mentionné dans l'énoncé 1, puis réactivé dans l'énoncé 8.

Exemple 137: Manuel - 6;4 ans - BI - DT - Rappel - FE1 à DA2

1*CHI : la grenouille le chien et le **petit garçon** ils avaient vu .

2*CHI : c' était pas un poisson .

3*CHI : c' était une tortue .

4*OBS : okay [=! rit] .

5*CHI : le chien attaquait la tortue .

6*CHI : mais la tortue mord la patte du chien .

7*OBS : d'accord .

8*CHI : <le ch> [/ /] **le petit garçon** essayait de sauver le chien .

Pour conclure cette sous-section, nous apportons quelques éléments sur les formes non normatives en référence à la grammaire du français (noms sans déterminant avec et sans dislocation, absences de marque, unités indéterminées). Il ressort de ces différents tableaux que ces formes sont plus souvent présentes dans les narrations d'enfants avec TDL que chez leurs pairs des groupes DT et F. En revanche, nous ne relevons pas de différence notable entre les enfants monolingues et bilingues. Ainsi, bien que le portugais soit une langue à "sujet nul", nous n'observons pas d'influence interlinguistique se traduisant par des absences de marque plus fréquentes en position sujet chez les enfants bilingues.

8.4.4. Pertinence des formes linguistiques utilisées

Après avoir décrit les types de référents, leur position dans la chaîne référentielle et les formes linguistiques utilisées, nous nous intéressons à présent à la pertinence de ces dernières. Ce domaine d'analyse est présenté dans la section 6.2.2. Nous commencerons par évaluer dans quelle mesure ces formes sont attendues au regard de leur position dans la chaîne référentielle, avant d'aborder la question du jugement d'ambiguïté référentielle.

Caractère attendu selon la position dans la chaîne référentielle

Avant de commencer cette sous-section consacrée au caractère attendu selon la position dans la chaîne référentielle (cf. Figure 32), nous souhaitons remettre en contexte l'intérêt de cet aspect discursif. La position dans la chaîne référentielle

est importante car elle correspond à l'un des critères essentiels pour effectuer un choix référentiel. Toutefois, nous savons que les contextes de production influencent grandement ce choix. Dans notre situation, il nous paraissait pertinent d'effectuer cette analyse afin d'étudier la manière dont les enfants de nos différents groupes parviennent à composer avec les différentes contraintes fournies par le contexte, à savoir une situation de connaissance non partagée malgré la présence du support sous les yeux. Cela dit, ce domaine d'analyse du « caractère attendu » n'est pas à envisager comme une norme stricte, selon laquelle toute forme non attendue serait automatiquement erronée ou problématique. L'effet produit sur l'interlocuteur est fondamental et, à ce titre, c'est la mesure de jugement d'ambiguïté qui nous permettra d'évaluer l'impact du choix référentiel sur la compréhension. L'ambiguïté référentielle dépend en partie de cet aspect de caractère attendu selon la position dans la chaîne mais également d'autres critères, comme nous le détaillerons dans la sous-section suivante. Ainsi que mentionné dans notre méthodologie d'analyse (cf. section 6.2.2), ces deux domaines ne se recouvrent pas totalement et une forme non attendue peut tout à fait ne pas créer d'ambiguïté dans la narration, auquel cas la cohérence de la narration est conservée.

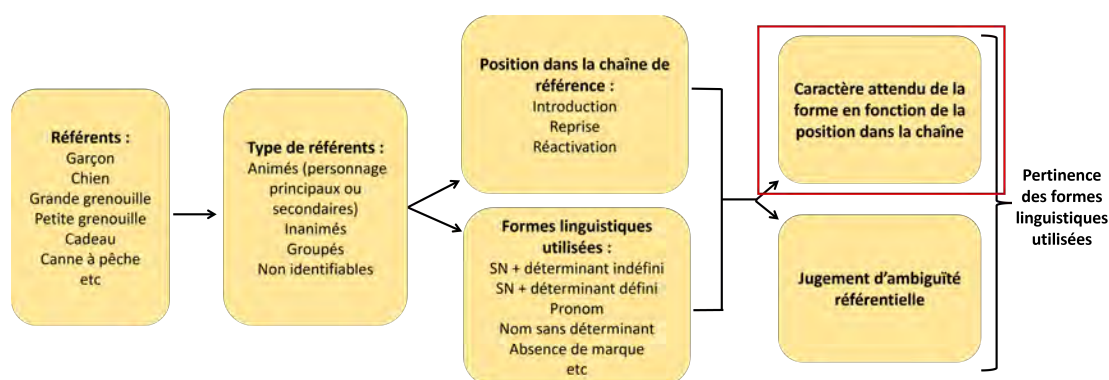


FIGURE 32. – Articulation des différentes mesures de cohésion anaphorique

Nous avons tout d'abord identifié, pour chaque forme, si elle était attendue ou non, selon la classification présentée dans la section 6.2.2. Nous avons ensuite calculé la proportion de formes non attendues sur le total des formes produites.

Le Tableau 40 présente les taux de formes non attendues pour chaque position dans la chaîne selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche.

TABLEAU 40. – Taux de formes non attendues pour chaque position dans la chaîne en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche

	Formes non attendues					
	Introduction		Reprise		Réactivation	
	%	N	%	N	%	N
<i>Statut clinique</i>						
DT	36.0	134	0.3	11	11.9	65
F	48.7	57	0.9	8	25.3	41
TDL	60.2	139	15.4	279	29.9	171
<i>Statut linguistique</i>						
Monolingues	47.4	179	5.8	176	24.1	149
Bilingues	44.2	151	4.3	122	19.3	128
<i>Type de tâche</i>						
Rappel	40.9	126	5.6	150	25.8	143
Production	49.5	204	4.6	138	18.5	134
Total	45.8	330	5.1	298	21.7	277

Les formes non attendues sont plus fréquemment observées en introduction, position dans laquelle elles constituent 45.8% des formes produites. En réactivation, elles représentent au total 21.7% des formes produites. Les formes non attendues en reprises sont rares (5.1% au total), ce qui est cohérent avec le fait que, comme évoqué précédemment, une large gamme de formes – allant des plus spécifiées (SN définis) aux moins spécifiées (pronoms, anaphores zéros) – soit considérée comme attendue dans cette position. Nous allons détailler les données pour chaque position dans la chaîne.

En introduction, les enfants avec DT effectuent une minorité d'introductions au moyen de formes non attendues (36%). Les enfants du groupe F produisent des formes attendues et non attendues dans des proportions environ équivalentes (48.7% de formes non attendues). Chez les enfants avec TDL, plus de la moitié des formes utilisées en introduction sont non attendues (60.2%).

Le taux de formes non attendues est également plus élevé en production (49.5%) qu'en rappel (40.9%) . L'ordre de présentation des histoires (rappel avant production) pourrait avoir influencé cet aspect. Étant donné que les deux histoires partagent les

mêmes personnages, une certaine familiarité avec les référents pourrait expliquer la production de formes moins attendues en introduction dans cette tâche. Une enfant a d'ailleurs explicité ce lien entre les deux histoires en introduisant le garçon de la seconde histoire par la formule *le même petit garçon* (cf. Exemple 138). Dans ce cas, le SN défini est attendu car il comporte une spécification.

Exemple 138: Marta - 7;11 ans - BI - DT - Production1 - SI1

*CHI : &ben en fait il y a <un petit ga> [/ /] le même petit garçon avec un gros crapaud <qui est> [/ /] +//.

Parmi les formes non attendues en introduction, nous retrouvons en majorité des SN (cf. Exemple 139) et des dislocations nominales (cf. Exemple 140), avec un déterminant défini.

Exemple 139: Léa - 7;4 ans - MONO - DT - Rappel - SI1

*CHI : alors c' était un jour où **le petit garçon** était en train de pêcher au bord de la rivière .

Exemple 140: Pablo - 6;2 ans - BI - TDL - Rappel - SI1

*CHI : **le garçon** il pêche .

Quelques occurrences de pronoms (avec ou sans dislocations) sont également retrouvées, comme illustré dans l'Exemple 141.

Exemple 141: Thibaud - 5;8 ans - MONO - F - Rappel - SI2

1*CHI : et après il est tombé d' un coup dans l' eau .

2*OBS : oui .

3*CHI : et après il avait peur .

4*CHI : mais il est où son bâton?

5*CHI : après &euh c' était la tortue qui l' avait pris .

6*OBS : oui d'accord .

7*OBS : et après T?

8*OBS : c' est super ce que tu fais .

9*CHI : après <ils avaient peur de> [/ /] il avait peur que [/ /] que [/ /] que **lui il** se fait manger .

Dans cet extrait, Thibaud parle du garçon, puis introduit la tortue au moyen d'un SN défini (énoncé 5) et le chien avec une dislocation pronominale (énoncé 9).

Chez les enfants avec TDL en particulier, nous retrouvons un certain nombre d'introductions au moyen de noms sans déterminant. Par exemple, Eric introduit les personnages de l'histoire avec un SN indéfini pour la grenouille, un nom sans déterminant pour le chien et un pronom indéfini pour le garçon (cf. Exemple 142). Ces deux dernières formes sont non attendues au regard de la position dans la chaîne référentielle.

Exemple 142: Eric - 6;9 ans - MONO - TDL - Rappel - SI1

*CHI : une grenouille et **chien** et **quelqu'un** .

Nous précisons que certains SN définis peuvent être attendus en introduction s'ils comportent une spécification particulière ou si le contexte sémantique le permet. Par exemple, dans l'histoire *A boy, a dog, a frog and a friend*, le référent inanimé *canne à pêche* a été jugé attendu si le contexte de la pêche avait été préalablement introduit, comme c'est le cas dans l'Exemple 143.

Exemple 143: David - 8;1 ans - BI - DT - Rappel - SI1

1*CHI : il y avait un petit garçon qui pêchait .

2*CHI : tout à coup un poisson tire fort [/] fort [/] fort .

3*CHI : le [/] le garçon arrivait tellement pas à prendre **la canne à pêche** que il tomba dans l' eau [=! rit] .

Nous pouvons noter un extrait intéressant qui illustre le raisonnement d'un enfant, via des indices de métaréflexion, au moment d'introduire le personnage de la grande grenouille (cf. Exemple 144).

Exemple 144: Manuel - 6;4 ans - BI - DT - Production1 - DA1

1*CHI : la grenouille <l' autre qui était> [/] l' autre qui était un petit peu plus grande +/.

2*CHI : il y avait aussi une autre plus grande .

3*OBS : oui

4*CHI : +, mord la patte du [/] du bébé grenouille .

Dans cet exemple, Manuel mentionne pour la première fois ce personnage au moyen d'un SN défini ("*la grenouille*"). Il semble alors prendre conscience de la nécessité de préciser de quelle grenouille il s'agit, et ajoute une apposition pour la spécifier ("*l'autre qui était un petit peu plus grande*"). Cela l'amène à réaliser qu'elle n'avait pas été introduite préalablement, ce qu'il précise dans l'énoncé 2 : "*il y avait aussi une*

autre plus grande". La première mention de la grenouille n'est donc pas considérée comme non attendue dans la mesure où l'enfant ajuste son introduction par la suite.

En reprise, les formes non attendues sont surtout présentes chez les enfants avec TDL (15.4%). Il s'agit essentiellement de formes non normatives en référence à la grammaire du français (absence de marque, unités indéterminées, et nom sans déterminant). L'Exemple 145 présente un cas d'absence de marque pour la mention du personnage garçon en reprise (énoncé 3).

Exemple 145: Eric - 6;9 ans - MONO - TDL - Rappel - DA2 et FE2

- 1*CHI : et après le garçon il porte jusqu' à l' autre rivage avec toujours le chien accroché la patte de tortue .
2*CHI : et après la tortue est tombée dans l' eau .
3*CHI : et après est arrivé <dans l' autre> [/] &euh comment on peut dire dans l' autre rive [/] rivage.

Nous notons également quelques occurrences isolées non attendues de SN indéfinis en position de reprise, principalement chez les enfants avec TDL, comme le montre l'Exemple 146.

Exemple 146: Livio - 7;2 ans - BI - TDL - Rappel - DA3 à SF3

- 1*CHI : &ben le garçon il tombe sur l' eau .
2*OBS : oui et après?
3*CHI : <le ch> [/] la [/] le chien et la tortue sur l' eau .
4*OBS : okay .
5*CHI : tombe sur l' eau ça veut dire .
6*OBS : &mh &mh .
7*CHI : la grenouille qui saute sur l' eau .
8*CHI : **un chien** qui est triste .
9*OBS : okay .
10*CHI : &euh il pêche **une tortue** .

Dans les énoncés 8 et 10, Livio utilise des SN indéfinis pour faire référence au chien et à la tortue, déjà mentionnés auparavant (énoncé 3). Cette utilisation de SN indéfini crée une ambiguïté référentielle en donnant l'impression que de nouveaux personnages - un autre chien et une autre tortue - font leur apparition.

En réactivation, comme pour les introductions et les reprises, nous observons des taux de formes non attendues plus élevés chez les enfants avec TDL (29.9%),

suivis des enfants du groupe F (25.3%) et des enfants avec DT (11.9%). En croisant le statut clinique et le statut linguistique, nous observons une forte disparité au sein du groupe F. Les enfants monolingues de ce groupe présentent un taux moyen de formes non attendues (32.8%) proche de celui des enfants avec TDL, tandis que celui des enfants bilingues est plus faible (6.5%) et davantage comparable à celui observé chez les enfants avec DT. Parmi les formes non attendues, nous retrouvons dans des proportions équivalentes des pronoms et des formes non normatives au regard de la grammaire du français. Un exemple de l'utilisation d'un pronom en réactivation est présenté dans l'Exemple 147.

Exemple 147: Laura - 7;2 ans - BI - TDL - Rappel - SF1 à DA2

- 1*CHI : **le garçon** l était dans l' eau .
- 2*CHI : et puis le chien aussi .
- 3*OBS : okay .
- 4*CHI : la tortue l était là [=! montre sur l'image] .
- 5*OBS : oui .
- 6*CHI : puis le chien l est pas très contente avec la tortue .
- 7*CHI : se sont fâchés .
- 8*CHI : la tortue l était fâchée .
- 9*CHI : le chien l était fâché .
- 10*CHI : et le chien la tortue l a mordu sa patte de chien .
- 11*CHI : **elle** va rentrer dans la maison .

Laura réactive le référent garçon dans l'énoncé 11 au moyen du pronom personnel sujet *elle*, après l'avoir mentionné dans l'énoncé 1. Rappelons que l'erreur de genre du pronom n'est pas prise en compte dans cette mesure puisque seule la forme linguistique est considérée.

Comme pour les reprises, nous notons quelques occurrences isolées non attendues de SN indéfinis en position de réactivation, uniquement chez les enfants avec TDL. L'Exemple 148 présente ce cas de figure.

Exemple 148: Timoteo - 8;6 ans - BI - TDL - Rappel - DA3 à SF3

- 1*CHI : et puis là on dirait que **la tortue** est mort .
- 2*CHI : et puis la grenouille est tombée sur l' eau .
- 3*OBS : okay .
- 4*CHI : et puis le garçon il est tout nu .
- 5*OBS : et puis la grenouille regarde le chien qui est dans l' eau .
- 6*OBS : &mh &mh .

7*CHI : et puis <il est> [/] en fait le petit garçon il a mis ses [/] ses chaussures et son pantalon .

8*CHI : et puis le chien cherche à manger .

9*CHI : et puis la grenouille elle est toujours sur l' eau .

10*OBS : &mh &mh .

11*CHI : et puis il y avait **une tortue** qui est mort .

Dans l'énoncé 11, Timoteo utilise un SN indéfini pour faire référence à la tortue, dont la mention précédente se trouve à l'énoncé 1. À nouveau, cette utilisation de SN indéfini génère une ambiguïté référentielle en donnant l'impression qu'il s'agit d'une nouvelle tortue.

Nous avons effectué un modèle de régression logistique pour étudier statistiquement l'impact de nos différentes variables sur cette mesure de caractère attendu en fonction de la position dans la chaîne référentielle. Les variables suivantes ont été intégrées au modèle : la position dans la chaîne référentielle, le statut clinique, le statut linguistique, le type de tâche et l'âge. Les résultats montrent que la position dans la chaîne, le statut clinique et l'âge sont des prédicteurs significatifs du caractère attendu de la forme. En revanche, le statut linguistique et le type de tâche ne présentent pas d'effet significatif.

La *position dans la chaîne* influence la probabilité d'obtenir une forme non attendue, avec une différence significative entre les introductions et les reprises⁶⁰ (fréquence de formes non attendues plus élevée en introduction), entre les introductions et les réactivations⁶¹ (fréquence de formes non attendues plus élevée en introduction) et entre les reprises et les réactivations⁶² (fréquence de formes non attendues plus élevée en réactivation).

S'agissant du *statut clinique*, une différence significative est obtenue pour chaque comparaison entre les modalités. Les enfants avec TDL sont plus susceptibles de produire des formes non attendues que leurs pairs des groupes DT⁶³ et F⁶⁴. Les enfants du groupe F produisent, quant à eux, des formes non attendues plus fréquemment que ceux du groupe DT⁶⁵. Ainsi, pour cette mesure, le groupe F se comporte comme un groupe intermédiaire entre les deux autres.

60. Attendu / Pos. chaîne INT vs. REP : Est=-3.947064; S.E.=0.136364; z=-28.945; p=<0.001***

61. Attendu / Pos. chaîne INT vs. REA : Est=-2.068157; S.E.=0.135409; z=-15.273; p=<0.001***

62. Attendu / Pos. chaîne REP vs. REA : Est=1.882435; S.E.=0.114762; z=16.403; p=<0.001***

63. Attendu / Statut clin. DT vs. TDL : Est=2.049249; S.E.=0.262992; z=7.792; p=<0.001***

64. Attendu / Statut clin. TDL vs. F : Est=-1.346083; S.E.=0.356568; z=-3.775; p=<0.001***

65. Attendu / Statut clin. DT vs. F : Est=0.681886; S.E.= 0.340977; z=2.000; p=0.0455*

Enfin, l'âge des enfants a montré un effet significatif sur cette mesure : les enfants plus jeunes produisent plus fréquemment des formes non attendues que les plus âgés⁶⁶. La Figure 33 permet de visualiser la différence en fonction de l'âge et du statut clinique, pour chaque position dans la chaîne.

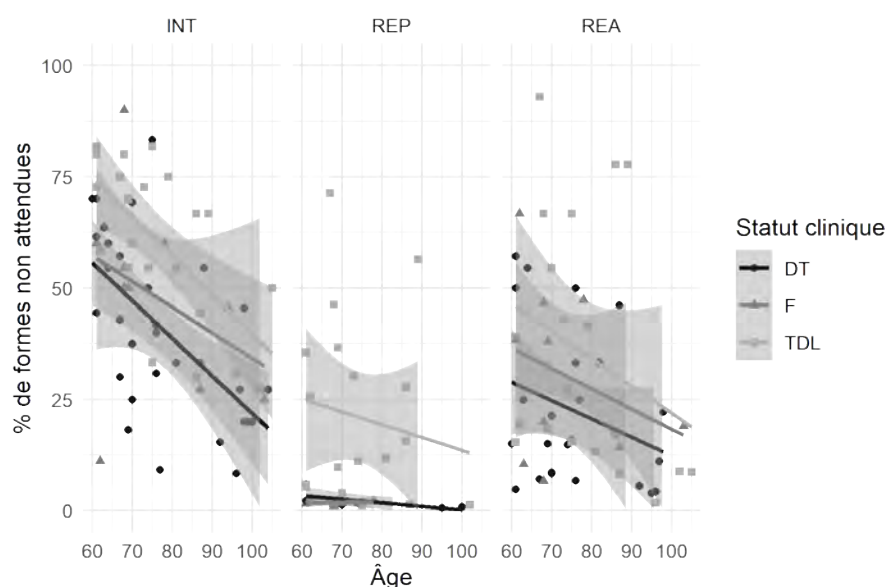


FIGURE 33. – Taux de formes non attendues en fonction de l'âge des enfants et du statut clinique pour chaque position dans la chaîne référentielle

Nous observons une forte variabilité interindividuelle, mais une tendance générale se dégage : dans les trois groupes formés selon le statut clinique, la production de formes non attendues diminue avec l'âge. Plus particulièrement, cet effet de l'âge est présent dans les trois groupes en introduction et en réactivation, et uniquement chez les enfants avec TDL en reprise ; les enfants des groupes DT et F présentant à tout âge des taux très faibles de formes non attendues dans cette position. La progression la plus marquée concerne les introductions. Chez les enfants avec DT, la proportion de formes non attendues passe en moyenne d'environ 55% à 5 ans à moins de 25% après 8 ans. Les enfants TDL montrent également une très nette évolution, avec un passage d'environ 75% à 40%. Dans le groupe F, la différence est également notable, avec une variation moyenne d'environ 60% à 30%. De manière générale, ces résultats indiquent que la capacité à gérer la contrainte discursive liée à la position dans la chaîne référentielle se développe sensiblement entre les âges de 5 et 9 ans.

66. Attendu / Âge : Est=-0.045538 ; S.E.=0.009205 ; z=-4.947 ; p<0.001***

L'arbre d'inférence conditionnelle généré pour cette mesure (Figure 34) met en évidence la complexité des interactions entre les différentes variables.

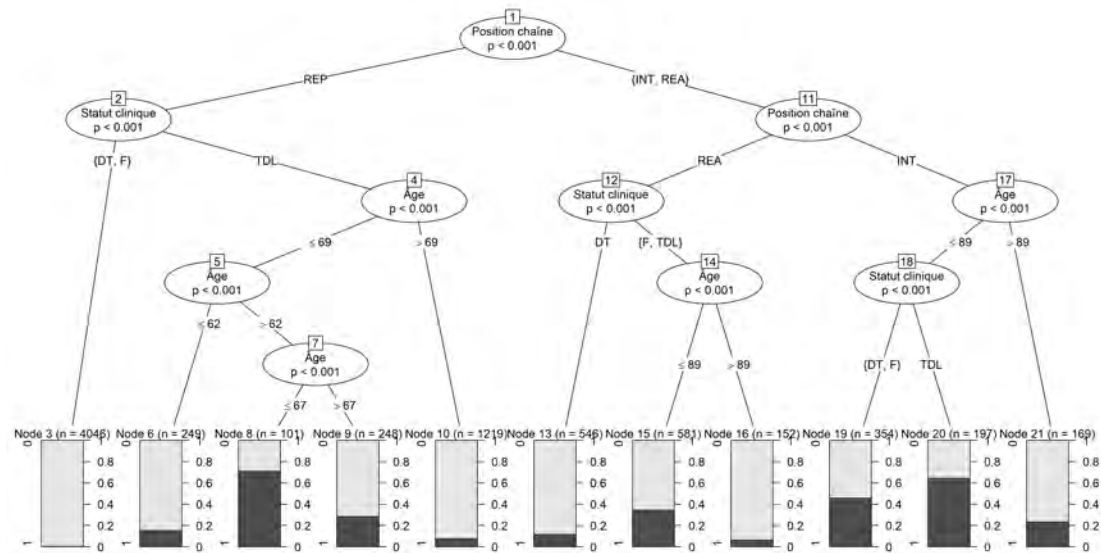


FIGURE 34. – Arbre d'inférence conditionnelle pour le caractère non attendu des formes utilisées
(Les âges sont indiqués en mois.)

La position dans la chaîne référentielle constitue le facteur ayant le plus d'influence sur le caractère attendu ou non des formes linguistiques, en distinguant d'une part les reprises, et d'autre part, les introductions et les réactivations.

Dans la branche correspondant aux reprises, les enfants avec TDL se différencient de leurs pairs des groupes DT et F en produisant davantage de formes non attendues. Au sein du groupe TDL, trois segmentations successives en fonction de l'âge émergent, avec des seuils identifiés à 5;2, 5;7 et 5;9 ans. Certaines branches de l'arbre, comme le nœud 8 (n=101), comportant relativement peu d'observations, ces derniers résultats pourraient en partie refléter des variations interindividuelles. Globalement, nous pouvons retenir que les enfants avec TDL âgés de moins de 5;9 ans sont davantage susceptibles que leurs pairs plus âgés de produire des formes non attendues en reprise.

Dans la branche correspondant aux introductions et réactivations, un nouveau nœud distingue ces deux positions référentielles. En réactivation, le statut clinique est le facteur qui discrimine le mieux les données (DT vs. F et TDL), suivi de l'âge pour les groupes F et TDL, avec un seuil situé à 7;5 ans. À l'inverse, en introduction, l'âge

constitue le facteur prédominant (même seuil de 7;5 ans), suivi du statut clinique pour les enfants plus jeunes, en différenciant les résultats des enfants avec TDL de ceux des groupes DT et F. Ces résultats suggèrent que les enfants du groupe F obtiennent des performances similaires à celles des enfants TDL en réactivation, mais plutôt comparables à celles des enfants avec DT lors des introductions et reprises. Cela confirme le positionnement intermédiaire de ce groupe pour cette mesure.

En résumé, l'arbre révèle que, pour chaque position dans la chaîne référentielle, les facteurs d'âge et de statut clinique interagissent étroitement pour moduler la probabilité de produire des formes linguistiques attendues ou non.

Jugement d'ambiguïté référentielle

Nous nous intéressons à présent à l'analyse du jugement d'ambiguïté référentielle, c'est-à-dire à la question de savoir si les formes linguistiques employées permettent d'identifier clairement le référent ou si elles sont susceptibles de générer une ambiguïté pour l'interlocuteur présenté comme non informé (cf. Figure 35).

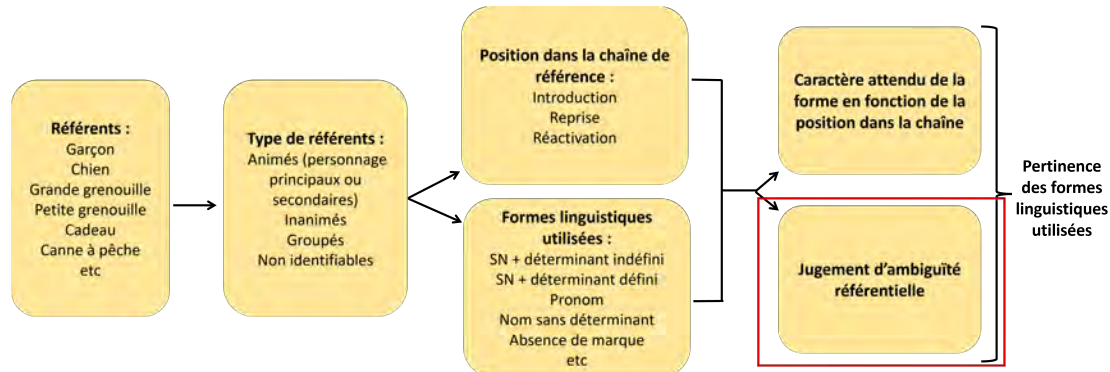


FIGURE 35. – Articulation des différentes mesures de cohésion anaphorique

Nous avons identifié les formes ambiguës selon les critères présentés dans section 6.2.2, puis calculé la proportion de formes ambiguës sur le total des formes produites. Les taux de formes ambiguës en fonction du statut des référents, de la position dans la chaîne référentielle et de la forme linguistique sont présentés dans le Tableau 41.

TABLEAU 41. – Taux des formes ambiguës en fonction du statut des référents, de la position dans la chaîne référentielle et de la forme linguistique

	Formes ambiguës %	N=
<i>Type de référents</i>		
Perso. principal humain*	18.1	433
Perso. principaux animaux	18.8	668
Perso. secondaires	2.4	24
Inanimés	3.8	15
Groupés	17.7	91
Non identifiables	100	103
<i>Position dans la chaîne référentielle</i>		
Introduction	8.9	64
Reprise	16	937
Réactivation	18	230
Non identifiables	100	103
<i>Forme linguistique</i>		
SN	6.9	226
Disl. nom.	7.6	114
Pronoms	28.6	822
Disl. pro.	67.3	33
Anaph. zéro	17.6	19
Abs. marque	100	73
Unités indét.	68.1	47
Total	16.7	1334

* Perso. princip. humain : personnage principal humain, Perso. princip. animaux : personnages principaux animaux, Perso. second. : personnages secondaires, Disl. nom. : dislocations nominales, Disl. pro. : dislocations pronominales, Anaph. zéro : anaphore zéro, Abs. marque : absence de marque, Unités indét. : unités indéterminées.

Nous constatons que les formes ambiguës représentent au total 16.7% des formes produites et sont donc minoritaires dans les narrations.

Concernant le type de référents, ce tableau indique un taux plus faible de formes ambiguës pour mentionner les référents secondaires et les référents inanimés (respectivement 2.4% et 3.8%). Cette observation peut être reliée au fait que ces référents sont plus souvent mentionnés par des SN ou des dislocations nominales (cf. section 8.4.3).

À propos de la position dans la chaîne référentielle, les introductions présentent un taux plus faible de formes ambiguës par rapport aux reprises et aux réactivations. Comme précédemment, ce résultat est cohérent avec le fait que les introductions sont le plus souvent effectuées au moyen de formes explicites (cf. section 8.4.2).

Quant aux formes linguistiques, celles qui sont peu spécifiées (pronoms, dislocations pronominales, absences de marque et unités indéterminées) présentent, comme attendu, un taux d'ambiguïté plus élevé. L'exception notable concerne les anaphores zéro. Cette spécificité s'explique par la définition retenue : l'anaphore zéro est autorisée uniquement lorsqu'elle intervient dans l'énoncé immédiatement consécutif à la mention précédente du référent concerné. De ce fait, ces formes sont généralement non ambiguës, sauf dans les cas où le référent dans l'énoncé précédent est lui-même ambigu. À l'inverse, les absences de marque sont toutes ambiguës. Contrairement à l'anaphore zéro, elles se produisent lorsque la mention précédente du référent concerné ne figure pas dans l'énoncé immédiatement précédent, ce qui explique leur taux d'ambiguïté élevé.

La Tableau 42 présente la distribution du jugement d'ambiguïté référentielle des formes linguistiques selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche.

TABLEAU 42. – Taux de formes ambiguës en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche

	Formes ambiguës %	N=
<i>Statut clinique</i>		
DT	11.7	481
F	17	197
TDL	24.3	656
<i>Statut linguistique</i>		
Monolingues	18.2	739
Bilingues	15.3	595
<i>Type de tâche</i>		
Rappel	11.3	423
Production	21.6	911
Total	16.7	1334

Ce tableau indique que les enfants avec TDL présentent le taux de formes ambiguës le plus élevé (24.3%), suivis par ceux du groupe F (17%), tandis que les enfants avec DT affichent le taux le plus faible (11.7%). Comme pour le caractère attendu des formes linguistiques, nous observons une disparité importante au sein du groupe F selon le statut linguistique. Les enfants monolingues de ce groupe présentent un taux moyen de formes ambiguës (22%) comparable à celui des enfants avec TDL, tandis que celui des enfants bilingues est plus faible (5.8%) et est plus proche de celui observé chez les enfants avec DT. Par ailleurs, ce taux est plus élevé en production (21.6%) qu'en rappel (11.3%).

Nous avons effectué un modèle de régression logistique sur cette mesure. Les résultats montrent que le statut clinique, le type de tâche et l'âge sont des prédicteurs significatifs du jugement d'ambiguïté référentielle. En revanche, le statut linguistique ne présente pas d'effet significatif.

À propos du *statut clinique*, les enfants avec TDL sont plus susceptibles de produire des formes ambiguës que leurs pairs avec DT⁶⁷ ou du groupe F⁶⁸. Nous ne retrouvons

67. Ambiguïté / Statut clin. DT vs. TDL : Est=1.15684; S.E.=0.26538; z= 4.359; p=<0.001***

68. Ambiguïté / Statut clin. TDL vs. F : Est=-0.88478; S.E.=0.36774; z=-2.406; p=0.0161*

pas de différence significative entre les enfants des groupes DT et F⁶⁹. Les enfants du groupe F présentent globalement un fonctionnement similaire à celui des enfants avec DT pour cette mesure.

Concernant le *type de tâche*, les formes ambiguës sont plus fréquentes dans la tâche de production que dans celle de rappel.⁷⁰ La présence de deux grenouilles dans l'histoire proposée en production contribue probablement de manière importante à ce résultat. En effet, nous verrons dans l'analyse qualitative présentée ci-dessous que cet aspect a représenté une importante source d'ambiguïté chez les enfants.

L'effet de l'*âge* indique davantage de formes ambiguës chez les enfants les plus jeunes⁷¹. La Figure 36 permet de visualiser cette différence en fonction de l'âge ainsi que du statut clinique.

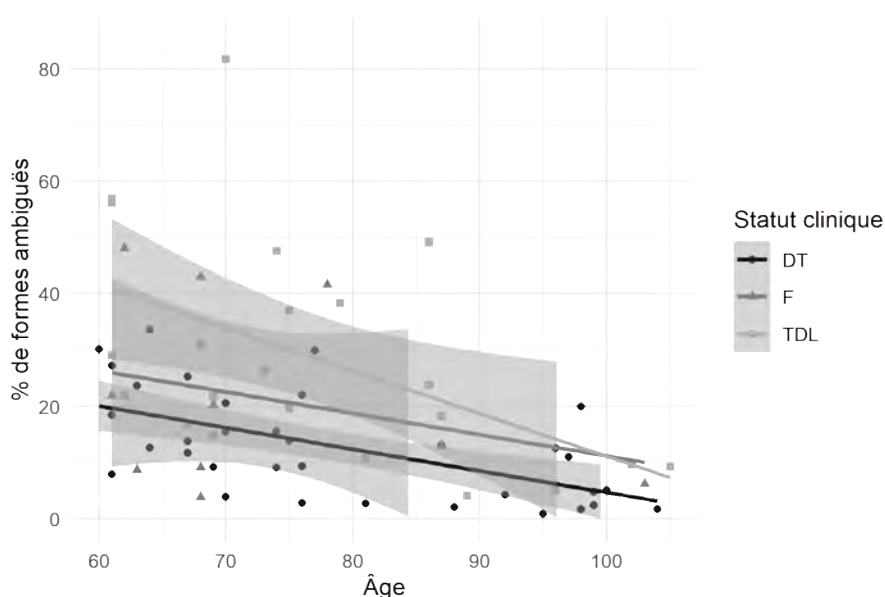


FIGURE 36. – Taux de formes ambiguës en fonction de l'âge des enfants et du statut clinique

Nous remarquons que l'effet de l'âge concerne tous les groupes d'enfants. En grandissant, les enfants deviennent de plus en plus capables d'effectuer un choix d'expression référentielle non ambigu au regard du statut de l'interlocuteur, en passant en moyenne d'environ 20% à 40% de formes ambiguës à 5 ans selon les groupes à moins de 10% après 8 ans dans tous les groupes. La variabilité interindividuelle reste toutefois importante.

69. Ambiguïté / Statut clin. DT vs. F : Est=-0.27124; S.E.=0.34634; z=0.783; p=0.434

70. Ambiguïté / Type tâche : Est=1.21885; S.E.=0.07510; z=16.230; p<0.001***

71. Ambiguïté / Âge : Est=-0.04634; S.E.=0.00916; z=-5.059; p<0.001***

La Figure 37 présente l'arbre d'inférence conditionnelle obtenu pour cette mesure de jugement d'ambiguïté référentielle.

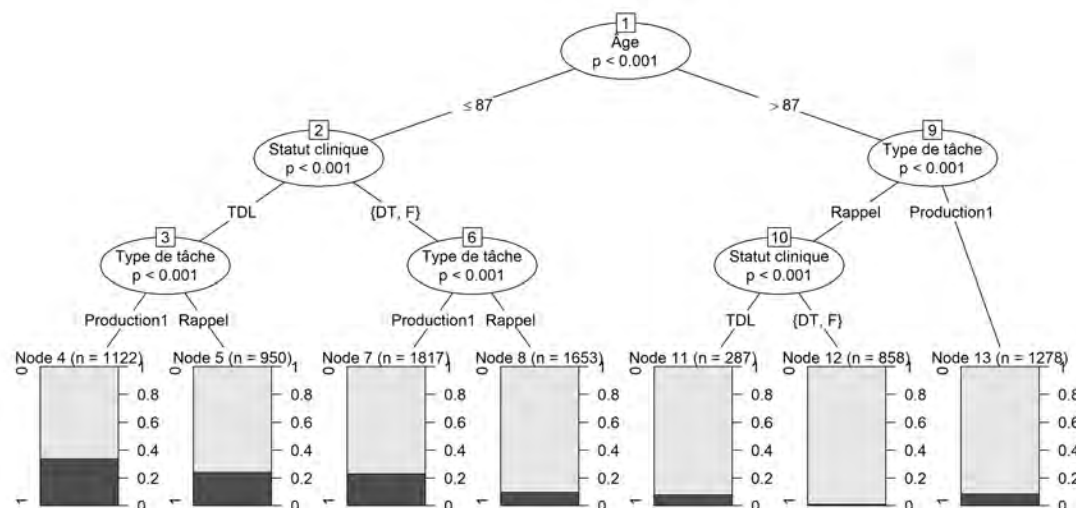


FIGURE 37. – Arbre d'inférence conditionnelle pour le jugement d'ambiguïté référentielle

(Les âges sont indiqués en mois.)

Le premier facteur discriminant mis en évidence est l'âge : le seuil de 7;3 ans (87 mois) permet de distinguer les sous-groupes.

Parmi les plus jeunes, le statut clinique constitue la seconde variable explicative, en distinguant les résultats des enfants avec TDL d'une part et ceux des groupes DT et F d'autre part. Dans les deux regroupements créés, le type de tâche émerge ensuite comme un troisième facteur déterminant, avec des formes ambiguës plus fréquentes en production qu'en rappel. Parmi les enfants âgés de plus de 7;3 mois, le type de tâche correspond au nœud secondaire. Enfin, dans ce groupe, au sein de la tâche de rappel, le statut clinique constitue le dernier facteur explicatif, avec davantage de formes ambiguës chez les enfants TDL. Ainsi, chez les enfants plus âgés, la distinction entre ceux avec et sans TDL n'apparaît qu'en situation de rappel, tandis que chez les plus jeunes, les deux tâches narratives permettent de différencier les groupes. Il est intéressant de noter qu'en situation de rappel, les enfants des groupes DT et F âgés de plus de 7;3 ans ne produisent quasiment pas de formes ambiguës.

Approfondissement qualitatif

Les formes ambiguës apparaissent dès lors qu'il existe un manque de spécification au regard du co-texte et du contexte discursif et sémantique. Nous avons réalisé une analyse qualitative visant à identifier les sources d'ambiguïté dans les narrations produites par les enfants, c'est-à-dire les configurations discursives ou contextuelles qui exposent particulièrement les enfants au risque de produire des expressions référentielles insuffisamment spécifiées. Cette analyse a permis de répertorier quatre types de situations fortement susceptibles de générer une ambiguïté référentielle, que nous allons détailler ci-dessous.

1) Une introduction non explicite des référents

L'une des premières sources d'ambiguïté réside dans l'introduction d'un référent par une forme peu spécifiée, le plus souvent un pronom (cf. formes non attendues en introduction). Lorsqu'un référent n'est pas nommé de manière explicite lors de sa première mention, toutes les mentions ultérieures également effectuées au moyen de formes peu spécifiées restent ambiguës. La longueur de la chaîne ambiguë, c'est-à-dire le nombre de mentions avant l'apparition d'un SN permettant de lever l'ambiguïté, varie fortement d'un enfant, voire d'une narration, à l'autre. Elle peut concerner la première mention uniquement ou s'étendre à l'ensemble de la narration. Nous présentons un extrait de cette situation dans l'Exemple 149.

Exemple 149: Julieta - 5;10 ans - BI - TDL - Production1 - SI1 à SF1

- 1*CHI : **il** joue .
- 2*OBS : oui .
- 3*CHI : et là **il** range .
- 4*OBS : &mh &mh .
- 5*CHI : là <elle elle elle va> [/] **il** va jouer .
- 6*CHI : et là **il** va jouer avec des amis [=! montre sur l'image] .
- 7*OBS : okay .
- 8*CHI : là **il** dit ouh@o [=! montre sur l'image le garçon surpris] .
- 9*CHI : et là **il** a dit non [=! montre sur l'image] .
- 10*CHI : là il y a personne [=! montre sur l'image] .
- 11*OBS : d'accord .
- 12*OBS : et il se passe quoi?
- 13*CHI : elle [/] **elle** est là [=! montre sur l'image] .
- 14*CHI : c' est **son** chien [=! montre sur l'image].

Julieta introduit le personnage du garçon par le pronom personnel sujet "il", puis effectue des reprises de ce référent par le même pronom dans les énoncés 3, 5, 6 et 8, par une unité indéterminée ("l") dans l'énoncé 9, par le pronom personnel sujet "elle" dans l'énoncé 13 et par le déterminant possessif "son" dans l'énoncé 14. Nous notons une erreur de genre à l'énoncé 13 mais il s'agit bien du même personnage. Par la suite, Julieta n'a jamais utilisé de SN permettant d'identifier clairement ce référent, maintenant ainsi l'ambiguïté tout au long de la narration.

Nous relevons également des cas d'ambiguïté en introduction lors de l'utilisation de SN peu spécifié, comme présenté dans l'Exemple 150.

Exemple 150: Carina - 8;9 ans - BI - TDL - Production1 - SII

1*CHI : en fait c' était l'anniversaire du petit garçon .

2*OBS : oui .

3*CHI : alors il a ouvert le cadeau .

4*CHI : il a sorti <une tortue> [/ /] une petite tortue toute bébé .
%com : veut dire grenouille

5*CHI : après la [/ /] la [/ /] la grosse grenouille aimait pas .

6*CHI : elle était jalouse .

7*CHI : mais **les autres ils** étaient pas .

Dans cet extrait, Carina introduit le chien et la tortue au moyen d'une dislocation d'un adjectif à fonction nominale ("*les autres*"), ce qui ne permet pas d'identifier clairement de quels personnages il s'agit.

2) Le croisement des chaînes référentielles

Les histoires mettant en scène plusieurs personnages, les enfants doivent gérer différentes chaînes référentielles en parallèle. Dans ce type de configuration, il devient souvent nécessaire de spécifier à nouveau les référents, par exemple au moyen de SN, pour garantir leur identification de manière claire et ainsi éviter les confusions. Nous constatons que le croisement des chaînes référentielles a représenté une source majeure d'ambiguïté. Les Exemples 151 à 153 présentent des cas de reprises ambiguës d'un référent au moyen d'un pronom personnel sujet (*il* à l'énoncé 3 de l'Exemple 151), d'un déterminant possessif (*sa* à l'énoncé 2 de l'Exemple 152) et d'une absence de marque (énoncé 4 de l'Exemple 153). Dans les trois cas, plusieurs chaînes référentielles coexistent (garçon, chien et tortue dans l'Exemple 151 ; chien et tortue dans l'Exemple 152 ; garçon et tortue dans l'Exemple 153), sans que les éléments contextuels permettent de lever l'ambiguïté.

Exemple 151: Toni - 6;3 ans - BI - TDL - Rappel - DA3

1*CHI : le petit bonhomme il fait ça parce que le chien il est tombé dans l' eau [=! mime le garçon qui met les mains dans ses cheveux] .

2*CHI : et c' était la même la tortue .

3*CHI : <il y a [//] <il est> [//] <il est> [//] maintenant **il** est à côté d' elle .

Dans l'Exemple 151, le pronom *il* ambigu renvoie au chien mais il aurait également pu désigner le garçon, ces deux référents ayant le même genre grammatical.

Exemple 152: Kevann - 5;1 ans - MONO - TDL - Rappel - DA3

1*CHI : la tortue elle prenait le chien .

2*CHI : et là on voyait **sa** patte .

Dans l'Exemple 152, les deux référents en présence étant des animaux, la patte pourrait tout aussi bien appartenir au chien ou à la tortue (il s'agit en réalité du chien).

Exemple 153: Noé- 5;1 ans - MONO - TDL - Rappel - DA2 à FE2

1*CHI : et [/] et la [/] la tortue était allée mordre la patte du chien .

2*CHI : le garçon qui a vite allé .

3*CHI : après a couru beaucoup vite .

4*CHI : et après est tombée dans l' eau .

Dans l'Exemple 153, l'absence de marque à l'énoncé 4 réfère à la tortue, précédemment mentionnée à l'énoncé 1. Cependant, en l'absence d'indice morphologique, il semble plus probable que l'interlocuteur interprète cette forme comme renvoyant au garçon, évoqué juste avant aux énoncés 2 et 3. Notons que l'énoncé 3 comporte également une omission du sujet. Celle-ci a cependant été considérée comme une anaphore zéro, dans la mesure où le référent concerné (le garçon) est mentionné dans l'énoncé immédiatement précédent. Par conséquent, cela ne crée pas d'ambiguïté référentielle.

Les cas de réactivation d'un référent au moyen d'un pronom (ou autre forme peu spécifiée) constituent également des cas fréquents d'ambiguïté en raison d'un croisement de chaîne, comme dans l'Exemple 154.

Exemple 154: Soan - 5;2 ans - MONO - F - Rappel - SI1 à DA2

1*CHI : mais c' est un garçon qui [/] qui [/] qui pêche .

2*OBS : oui .

3*CHI : <mais c' est> [//] mais en fait un poisson vient d' apparaître .

- 4*OBS : oui .
5*CHI : et il tombe dans l' eau .
6*CHI : et son chien et sa grenouille il vient le sauver .
7*CHI : et c' était qu' une tortue .
8*CHI : et la grenouille est proche de la tortue .
9*OBS : &mh &mh .
10*CHI : et le chien il aimerait attaquer .
11*CHI : et [/] et la tortue elle a mordu la patte .
12*OBS : super
13*CHI : elle a remordu la patte devant .
14*CHI : **il** a porté .

L'enfant fait référence au garçon aux énoncés 1 (*un garçon*) et 6 (*le sauver*), puis le réactive à l'énoncé 14 ("*il a porté*"). La réactivation au moyen d'un pronom est ici ambiguë en raison des multiples chaînes de référence (chien, grenouille et tortue) mentionnées dans l'intervalle entre les énoncés 6 et 14.

Les erreurs de genre grammatical dans l'emploi des pronoms sont relativement fréquentes dans notre corpus, ce qui justifie quelques précisions à ce sujet. Nous remarquons que ces erreurs concernent plus particulièrement les enfants les plus jeunes, les enfants avec un TDL ainsi que les enfants bilingues. Chez ces derniers, des phénomènes d'influence interlinguistique peuvent notamment expliquer certaines de ces erreurs. Par exemple, le mot *grenouille* est masculin en portugais ("*um sapo*"), et nous avons effectivement observé des erreurs récurrentes de genre sur ce mot chez les enfants bilingues.

Lorsqu'un croisement de chaînes référentielles intervient, une erreur de pronom peut créer une ambiguïté là où il n'y en aurait pas eu autrement (cf. Exemple 155).

Exemple 155: Dúlio - 6;2 ans - BI - DT - Production1 - SI1 à DA2

- 1*CHI : et après le pirate il était en train de pleurer .
2*CHI : <et le gr> [/] et le grand grenouille il était triste .
3*OBS : oui .
4*CHI : <et apr> [/] <et après il est y al> [/] et après **il** est y allé dessous lit .

Dans cet extrait, Dúlio mentionne uniquement deux personnages : le petit garçon (*le pirate*) et la grande grenouille. Ces deux référents étant de genres grammaticaux différents, l'utilisation d'un pronom personnel n'aurait pas dû poser de problème d'identification. Cependant, cet enfant fait référence à la grenouille en utilisant le

genre masculin (" *le grand grenouille il*" à l'énoncé 2), ce qui engendre une ambiguïté à l'énoncé 4 lors de l'emploi du pronom "*il*".

Toutefois, une erreur dans le genre du pronom n'entraîne pas systématiquement une ambiguïté référentielle, notamment en l'absence de croisement de chaînes. C'est le cas dans l'Exemple 156, dans lequel Marisa emploie à deux reprises un pronom masculin pour référer à la grenouille. Bien que le pronom soit grammaticalement erroné, l'identification du personnage reste clairement accessible, en l'absence d'autre référent potentiel dans le discours immédiat.

Exemple 156: Marisa - 5;9 ans - BI - DT - Production1 - DA4

- 1*CHI : et après c' était la grenouille petite .
- 2*CHI : <l a> [/] **il** a sauté [=! mime sauter] .
- 3*OBS : 0 [=! rit] .
- 4*CHI : après **il** a sauté sur la grenouille grande .

Ces observations concernant les erreurs de genre pronominal s'appliquent également aux unités indéterminées. Bien que ces formes ne génèrent pas une ambiguïté référentielle en tant que telles, elles peuvent néanmoins compliquer une identification de référent en cas de croisement de chaîne, en ne fournissant pas d'indice morphologique potentiellement utile à la différenciation des référents. Dans l'Exemple 157, l'unité indéterminée *zé* produite à l'énoncé 5 est jugée ambiguë.

Exemple 157: Lina - 5;2 ans - MONO - TDL - Rappel - SI1 et FT1

- 1*CHI : le [/] le chien la [/] sa grenouille et [/] et lui *zé* prend la canne à pêche .
- 2*CHI : et poussé l' eau [=! chuchote à la fin] .
- 3*CHI : soudain un poisson *zé* venait .
- 4*OBS : oui .
- 5*CHI : et après **zé** tombé de l' eau .

Cette unité réfère au garçon mais en raison des différentes chaînes qui co-existent (le chien, la grenouille, le garçon, la canne à pêche ainsi que les personnages groupés), il est difficile de l'identifier clairement.

3) Changement de focalisation

Les changements de focalisation, c'est-à-dire les passages d'un référent groupé à un référent individuel (et inversement), représentent une autre source d'ambiguïté

fréquemment observée dans notre corpus. Dans ce type de configuration, une mention explicite des référents est souvent nécessaire, soit pour identifier précisément les membres d'un groupe (cf. Exemple 158), soit pour identifier clairement un référent individuel issu d'un groupe précédemment mentionné (cf. Exemple 159).

Exemple 158: Cécilia - 6;5 ans - MONO - DT - Production1 - DA4 à SF4

1*CHI : après il était trop content parce qu' il a revu la grenouille parce que c' était la petite grenouille <qui qu' il l' a> [/ /] qu' ils l' ont embêtée .

2*OBS : oui .

3*CHI : du coup il était vraiment très triste que <la grenouille> [/ /] la petite grenouille elle est partie .

4*CHI : ensuite puis voilà .

5*CHI : puis ensuite ils étaient très contents les deux .

6*CHI : ils se faisaient des câlins .

Dans l'Exemple 158, Cécilia fait référence aux deux grenouilles de façon groupée dans les énoncés 5 et 6, à travers un adjectif à fonction nominale dans l'énoncé 5 ("*ils...les deux*") et un pronom personnel sujet au pluriel ("*ils*") dans l'énoncé 6. Bien qu'elle précise qu'il s'agit de deux personnages, aucun indice ne permet d'identifier clairement lesquels, d'autant plus que la grande grenouille n'a pas été mentionnée explicitement dans les énoncés immédiatement précédents. En effet, sa mention précédente correspond au pronom *ils* de l'énoncé 1, produit de manière erronée au pluriel ("c' était la petite grenouille <qui qu' il l' a> [/ /] qu' *ils* l' ont embêtée"). À noter que dans les énoncés 1 et 3, le pronom *il* renvoie quant à lui au garçon.

Exemple 159: Harold - 8;2 ans - MONO - DT - Production1 - FE3 à S14

1*CHI : et après la grenouille elle a dit au garçon .
%com : veut dire tortue

2*CHI : puis ils ont dit non!

3*CHI : après ils ont cherché partout .

4*CHI : après ils étaient tristes .

5*CHI : mais aussi la grenouille .

6*CHI : et il était tout triste .

Dans l'Exemple 159, les personnages du garçon, du chien et de la tortue sont mentionnés de manière groupée au moyen du pronom personnel sujet au pluriel "*ils*" dans les énoncés 2, 3 et 4. Puis, cet enfant opère un changement de focalisation à l'énoncé 6, en mentionnant uniquement le garçon via le pronom personnel singulier "*il*". Ce changement de focalisation sans reprise explicite ne permet pas d'identifier clairement ce référent.

4) Référents à caractéristiques proches : les deux grenouilles

L'histoire *One frog too many* mettant en scène deux grenouilles, il est nécessaire de les qualifier pour les distinguer. Lorsque cette distinction est effectuée, les enfants ont utilisé le plus souvent les adjectifs qualificatifs *petite* vs. *grande/grosse* et les substantifs *maman/papa* vs. *bébé*, seuls ou accompagnés du nom *grenouille*. À quelques reprises, nous notons l'emploi de périphrases "*celle qu'il avait avant*" pour désigner la grande grenouille. Parfois, les enfants ont qualifié seulement une des deux grenouilles, ce qui est suffisant pour pouvoir les distinguer, comme illustré à l'Exemple 160.

Exemple 160: Thomas - 5;9 ans - BI - TDL - Production1 - DA3

*CHI : la grenouille <a sauté> [/] l a lancé la grenouille petit [=! montre sur l'image] .

En l'absence de ces termes de différenciation, la mention des deux grenouilles a constitué la principale source d'ambiguïté de l'histoire *One frog too many*. Prenons l'exemple de la narration d'Inga (cf. Exemple 161)

Exemple 161: Inga - 8;0 ans - MONO - TDL - Production1 - DA1 à FT2

1*CHI : et la grenouille elle croque la patte de la petite grenouille .

2*CHI : après la grenouille elle pleure .

3*OBS : &mh .

4*CHI : après le garçon il [/] il est fâché .

5*CHI : après **la grenouille elle** est triste .

6*CHI : après le chien il est fâché .

7*CHI : après la [/] la tortue elle est fâchée .

8*CHI : après **la grenouille** <elle est fâ> [/] **elle** est fâchée .

Dans cet extrait, les deux grenouilles sont mentionnées dans le premier énoncé sans ambiguïté. À l'énoncé 2, nous pouvons considérer que le lien sémantique entre l'attaque de la grande grenouille envers la petite grenouille et les pleurs évoqués était suffisamment fort pour pouvoir déduire facilement qu'il s'agit de la petite grenouille. Toutefois, à partir de l'énoncé 4, la référence devient moins évidente et les dislocations "*la grenouille elle*" employées aux énoncés 5 et 8 sont jugées ambiguës. À l'énoncé 5, il est difficile de déterminer si la grenouille qui est triste désigne la grande (dont nous comprenons qu'elle a dû être réprimandée par le garçon à l'énoncé 4) ou la petite (victime de la morsure). De même, dans l'énoncé 8, la grenouille qui est fâchée

pourrait aussi bien renvoyer à la grande (en colère contre la petite) qu'à la petite (fâchée d'avoir été mordue). En réalité, il s'agit de la petite grenouille à l'énoncé 5 et de la grande à l'énoncé 8.

Dans l'Exemple 162, bien que Luciano ait opéré une distinction entre les deux grenouilles à l'énoncé 5 (*la grenouille* vs. *l'autre grenouille*), cette stratégie reste insuffisante pour identifier clairement laquelle a attaqué l'autre.

Exemple 162: Luciano - 6;4 ans - BI - DT - Production1 - SI2 et DA2

1*CHI : et après la tortue emmenait les deux grenouilles .

2*CHI : et le garçon avait un chapeau en papier et une épée en bois .

3*CHI : et le chien il marchait .

4*OBS : oui .

5*CHI : et après la grenouille a [/] a fait un coup de pied dans l' autre grenouille .

Enfin, nous concluons cette analyse qualitative en soulignant que les incidences sur le discours de ces quatre types d'ambiguïté sont potentiellement différentes. En effet, les croisements de chaînes et les changements de focalisation engendrent des ambiguïtés plutôt localisées, affectant seulement les énoncés concernés. À l'inverse, les ambiguïtés résultant d'introductions de référents insuffisamment explicites ou de l'absence de distinction entre les deux grenouilles, peuvent avoir un impact plus global, avec des répercussions sur de nombreuses occurrences dans une partie ou dans l'ensemble de la narration.

Synthèse : Cohésion anaphorique

- **Statut clinique :**

Le statut clinique exerce une influence marquée sur l'expression de la référence. Les enfants avec TDL présentent des profils de répartition des types de référents distincts de ceux des enfants avec DT, caractérisés par une mention plus fréquente de référents non identifiables et de personnages secondaires, tandis que certains personnages principaux ainsi que les référents groupés sont moins souvent évoqués. Ils produisent également davantage de réactivations de référents, produisant ainsi des chaînes référentielles plus fragmentées.

L'analyse des formes linguistiques utilisées révèle d'autres distinctions

entre ces groupes. Comparativement aux enfants avec DT, ceux avec TDL utilisent plus fréquemment des SN définis et recourent moins souvent à des SN indéfinis pour introduire un nouveau référent. En position de reprise, ils ont tendance à produire plus souvent des SN que des pronoms, alors que la hiérarchie inverse est observée chez leurs pairs avec DT. Certains enfants avec TDL montrent également une tendance à privilégier des stratégies de réintroduction de proche en proche. En outre, ils utilisent davantage de formes non normatives en référence à la grammaire du français (noms sans déterminant, absences de marques, etc.).

En termes de pertinence, les formes référentielles produites par les enfants avec TDL sont moins souvent attendues au regard de leur position dans la chaîne, et sont plus fréquemment ambiguës que celles de leurs pairs sans TDL. Ces résultats mettent en évidence des difficultés à gérer les différents critères discursifs impliqués dans le choix des expressions référentielles (croisements de chaînes, changements de focalisation, etc.), tout en tenant compte des conditions de production, en particulier du statut de l'interlocuteur.

En ce qui concerne le groupe F, ces enfants présentent une nouvelle fois un profil intermédiaire, oscillant entre des performances proches des enfants des groupes DT ou TDL, selon l'aspect considéré.

- **Statut linguistique :**

Globalement, le statut linguistique n'exerce pas d'influence sur la dimension de cohésion anaphorique. Seules des différences apparaissent au sein du groupe F en ce qui concerne la pertinence des formes linguistiques : les enfants monolingues présentent des performances proches de celles des enfants avec TDL, tandis que leurs pairs bilingues présentent un profil davantage comparable à celui des enfants avec DT.

- **Type de tâche :**

Le type de tâche a un impact sur quelques mesures de cohésion anaphorique, à savoir la répartition de certains types de référents et le taux d'ambiguïté référentielle. Toutefois, nous estimons que cet effet s'explique davantage par les caractéristiques propres aux histoires que par la nature de la tâche elle-même.

- **Âge :**

L'âge apparaît comme un facteur déterminant dans le développement de la cohésion anaphorique. Son effet se manifeste sur la pertinence des formes linguistiques employées, indépendamment du groupe considéré. Concernant le caractère attendu des formes en fonction de leur position dans la chaîne référentielle, l'influence de l'âge a été mise en évidence pour toutes les positions, avec un effet particulièrement important pour les introductions. En outre, l'âge constitue le facteur principal influençant le taux d'ambiguïté référentielle, avec une nette diminution de la proportion des formes ambiguës observée à partir de 7 ans environ, tous groupes confondus.

Ces résultats suggèrent que les enfants progressent sensiblement, entre 5 et 9 ans, dans leur capacité à gérer les différentes contraintes liées au choix des expressions référentielles.

8.5. Cohésion verbale

Nous poursuivons la présentation des résultats avec la section consacrée à la cohésion verbale, fondée sur l'analyse des 5638 verbes identifiés dans notre corpus. Comme présenté dans notre méthodologie d'analyse (cf. section 6.2.2), nous détaillerons les temps des verbes utilisés avant de décrire les sous-systèmes temporels adoptés par les enfants, selon les groupes.

Le Tableau 43 présente la distribution des temps des verbes selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche.

TABLEAU 43. – Temps des verbes

	Présent %	Passé composé %	Imparfait %	Plus -que -parfait %	Passé simple %	Futur %	Non conv.* %	N=
<i>Statut clinique</i>								
DT	36.1	26.4	27.4	2.6	6.9	0.4	0.1	2856
F	47.5	22.4	21.4	2.3	4.6	1.6	0.4	832
TDL	49.9	23.5	18.9	2.2	0.8	1	3.7	1950
<i>Statut linguistique</i>								
Monolingues	45.3	20	23.5	2.7	5.8	0.8	1.9	2860
Bilingues	39.8	29.7	23.7	2.2	3.1	0.7	0.9	2778
<i>Type de tâche</i>								
Rappel	38.6	25.2	25.1	3	5.4	1.1	1.7	2760
Production	46.4	24.5	22.1	1.8	3.5	0.5	1.1	2878
Total	42.6	24.8	23.6	2.4	4.5	0.8	1.4	5638

*Non con. : non conventionnelles. Ces formes correspondent à des participes passés seuls ou à des formes non conjuguées.

De manière générale, les temps du passé sont majoritairement utilisés, représentant 55.3% des occurrences (en cumulant le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait et le passé simple), contre 42.6% pour le présent. Les formes non conventionnelles représentent 1.4% des formes verbales. Le futur, quant à lui, est très rarement employé et presque exclusivement sous sa forme périphrastique (aller + infinitif). Parmi les

temps au passé, le passé composé (24.8%) et l'imparfait (23.6%) apparaissent dans des proportions similaires. Le passé simple (4.5%) et le plus-que-parfait (2.4%) sont beaucoup moins fréquents.

Des différences notables apparaissent selon le statut clinique des enfants. Les enfants des groupes TDL et F utilisent le présent et les temps du passé dans des proportions relativement équilibrées (TDL : 49.9% présent, 45.3% passé; F : 47.5% présent, 50.6% passé). En revanche, les enfants du groupe DT privilégient plus nettement les temps du passé (63.4%) par rapport au présent (36.1%). Concernant l'usage du passé simple, il reste marginal chez les enfants TDL (0.8%), alors qu'il est davantage utilisé par les enfants des groupes DT (6.9%) et F (4.6%). Les formes non conventionnelles sont principalement produites par les enfants avec TDL (3.7%).

En outre, la répartition des temps verbaux varie selon le type de tâche : les rappels contiennent davantage de verbes au passé (58.7%) qu'au présent (38.6%), tandis que les productions d'histoire montrent une distribution plus équilibrée (52% au passé contre 46.4% au présent).

À partir de ces données, nous avons déterminé le sous-système temporel de chaque narration. Pour rappel, si au moins 75% des formes verbales fléchies sont soit au présent, soit au passé (regroupant l'imparfait, le passé composé, le passé simple et le plus-que-parfait), le sous-système a été considéré dominant au présent ou au passé. Dans le cas contraire, il a été jugé mixte.

Le Tableau 44 présente la distribution des sous-systèmes temporels selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche.

TABLEAU 44. – Taux des sous-systèmes temporels selon le statut clinique, le statut linguistique et le type de tâche

	Présent	Passé	Mixte	N=
	%	%	%	
<i>Statut clinique</i>				
DT	17.1	67.1	15.7	70
F	22.7	22.7	54.5	22
TDL	29.5	27.3	43.2	44
<i>Statut linguistique</i>				
Monolingues	26.4	38.9	34.7	72
Bilingues	17.2	56.2	26.6	64
<i>Type de tâche</i>				
Rappel	16.2	48.5	35.3	68
Production	27.9	45.6	26.5	68
Total	22.1	47.1	30.9	136

Globalement, le sous-système au passé est le plus fréquemment adopté (au total 47.1%), devant le sous-système mixte (au total 30.9%), puis le sous-système au présent (au total 22.1%). La prédominance du sous-système au passé apparaît cohérente avec les spécificités du discours narratif, caractérisé par un ancrage disjoint qui établit une mise à distance temporelle entre le contenu du récit et la situation d'énonciation.

Le statut clinique semble avoir une influence sur le choix du sous-système temporel. Alors que nous observons une forte prédominance pour le sous-système au passé chez les enfants avec DT (67.1%), les enfants des groupes TDL et F adoptent majoritairement un sous-système temporel mixte (respectivement 43.2% et 54.5%).

En ce qui concerne le statut linguistique, nous observons une tendance à privilégier les sous-systèmes au passé chez les bilingues (56.2%), en comparaison avec les monolingues (38.9%).

Par ailleurs, les sous-systèmes au présent sont plus fréquemment choisis en production (27.9%) qu'en rappel (16.2%), et inversement pour le sous-système mixte (26.5% en production et 35.3% en rappel).

Nous avons conduit des régressions logistiques afin d'examiner si nos facteurs influencent le choix du sous-système temporel. Ceux-ci ont été codés en variables

binaires (ex. : sous-système temporel au passé vs. les autres types de sous-systèmes temporels) afin de modéliser séparément la probabilité d'occurrence de chacun d'entre eux. Les résultats montrent que le statut clinique et le type de tâche sont des prédicteurs significatifs du choix du sous-système temporel. En revanche, le statut linguistique et l'âge des enfants n'ont aucun impact significatif sur cette mesure.

Le *statut clinique* a un impact significatif sur l'adoption d'un sous-système temporel au passé et mixte uniquement. Les enfants avec DT sont davantage susceptibles de choisir un sous-système temporel au passé que leurs pairs avec TDL⁷² et F⁷³. À l'inverse, les enfants du groupe DT sont moins susceptibles d'adopter un sous-système temporel mixte que les enfants des groupes TDL⁷⁴ et F⁷⁵. Aucune catégorie de sous-système temporel ne permet de distinguer les enfants des groupes TDL et F de manière significative.

Concernant le *type de tâche*, nous observons un effet significatif uniquement sur la fréquence d'occurrence du sous-système temporel au présent⁷⁶ : celui-ci apparaît plus fréquemment en production qu'en rappel. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que le modèle présenté lors de la tâche de rappel était formulé au passé, ce qui a pu influencer le choix temporel des enfants.

Approfondissement qualitatif

Nous allons explorer plus précisément ces sous-systèmes temporels en détaillant certains cas d'alternances temporelles. Il ne s'agit pas ici d'une analyse systématique de ces alternances temporelles et de leur pertinence, mais de qualifier les alternances les plus fréquentes.

Concernant les sous-systèmes mixtes, nous observons que les changements de temps apparaissent parfois par "blocs", c'est-à-dire plusieurs énoncés au présent suivis de plusieurs énoncés au passé (ou inversement, cf. Exemple 163), mais dans la grande majorité des cas, les alternances temporelles semblent aléatoires (cf. Exemple 164). Dans l'Exemple 163, Paulo produit 4 énoncés au passé composé (énoncés 1 à 4) avant de poursuivre sa narration au présent dans les énoncés suivants (énoncés 5 à 20).

72. Sous-sys. temp. pas. / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-12.90032; S.E.=4.10037; z=-3.146; p=0.00165**

73. Sous-sys. temp. pas. / Statut clin. DT vs. F : Est=-12.90216; S.E.=4.32007; z=-2.987; p=0.00282**

74. Sous-sys. temp. mix. / Statut clin. DT vs. TDL : Est=1.639758; S.E.=0.577977; z=2.837; p=0.00455**

75. Sous-sys. temp. mix. / Statut clin. DT vs. F : Est=2.084424; S.E.=0.721349; z=2.890; p=0.00386**

76. Sous-sys. temp. prés. / Type tâche : Est=5.588232; S.E.=2.212632; z=2.526; p=0.011550*

Exemple 163: Paulo - 6;1 ans - BI - TDL - Production1 - SI3 à SF4

- 1*CHI : et l' autre grenouille a venu .
 2*CHI : et après l a poussé le petit grenouille .
 3*CHI : et après l a dit .
 4*CHI : hé@o l a poussé le tortue [=! montre sur l'image] .
 5*CHI : et après dit ouafouaf@o .
 6*CHI : le chien est peur .
 7*CHI : après le enfant <il est> [/] est dit .
 8*CHI : t' es où?
 9*OBS : &mh &mh .
 10*CHI : et après eux part .
 11*CHI : il pleure garçon .
 12*CHI : le grenouille il est triste .
 13*CHI : et le chien est fâché .
 14*CHI : et après eux sont dans le lit .
 15*CHI : <et le> [/] et pleure le chien .
 16*CHI : et après elle est là .
 17*CHI : et sonne quelqu' un .
 18*CHI : après la grand grenouille <elle est> [/] elle est fâchée .
 19*CHI : après les [/] ils sont contents .
 20*CHI : et après <sont am> [/] est ami .

Dans l'Exemple 164, Thibaud produit 16 verbes fléchis, dont 7 à l'imparfait, 3 au passé simple et 6 au présent.

Exemple 164: Thibaud - 5;8 ans - MONO - F - Rappel - DA2 à FT4

- 1*CHI : il courait dans l' eau .
 2*CHI : et après il tomba dans l' eau .
 3*OBS : oui .
 4*CHI : après il [/] il coura dans l' eau .
 5*CHI : et après ils sont sauvés .
 6*CHI : après il prend de l' eau .
 7*CHI : et après il dit .
 8*CHI : oh@o non il est mort!
 9*OBS : okay .
 10*CHI : et après il fait semblant d' être mort la tortue .
 11*OBS : &mh &mh .
 12*CHI : il enlevait ses habits pour aller sous l' eau .
 13*OBS : okay .

- 14*CHI : <il avait> [/] il [/] il faisait semblant de [/] de [/] de [/] (.) d' être mort .
15*OBS : oui .
16*CHI : des grenouilles et le chien ils [/] ils pêchaient la [/] la tortue .
17*CHI : et après ils partaient jusqu' à maison .
18*OBS : &mh &mh .
19*CHI : et après il faisait semblant d' être +//.
20*CHI : il ouvra un yeux .
21*CHI : et après il fait semblant d' être mort .
22*CHI : et après il était pas mort .

Dans les deux cas, nous ne sommes pas en mesure d'identifier une stratégie régissant ces alternances (hormis l'utilisation du présent à l'énoncé 8 au sein d'un dialogue fictif). L'absence de motivation discursive de ces changements de temps verbaux rend plus difficile la construction d'une ligne temporelle cohérente et complique le suivi de la chronologie des événements par l'interlocuteur.

Pour les sous-systèmes au présent, nous observons très peu d'alternances temporelles, ce qui accentue l'effet de succession linéaire des événements, comme illustré dans l'Exemple 165.

Exemple 165: Zita - 6;9 ans - MONO - DT - Production1 - SI1 à SF2

- 1*CHI : c' est un garçon qui a un paquet .
2*CHI : il l' ouvre .
3*CHI : et puis il est tout content .
4*CHI : il le sort .
5*CHI : il sort ce qu' il y a dedans .
6*CHI : alors <il voit> [/] on voit que c' est une petite grenouille .
7*CHI : <il le> [/] il la montre à la grande grenouille .
8*CHI : et puis la grande grenouille <elle le> [/] elle la mord .
9*CHI : et puis alors elle se fait punir .
10*CHI : après la grande grenouille et la petite grenouille elles sont sur le dos de la tortue .
11*CHI : et le chien et le garçon ils sont devant .
12*CHI : la grande grenouille elle pousse la petite grenouille .
13*CHI : alors elle se fait re de nouveau gronder .
14*CHI : et puis alors elle va pas sur le bateau .
15*CHI : et puis quand le garçon et le chien ils regardent pas et que la tortue elle est en train de dormir la grande grenouille elle saute sur le bateau .

Nous relevons toutefois quelques occurrences d'alternances entre le présent et le passé composé, notamment dans deux contextes particuliers : l'expression d'une relation de cause-conséquence (cf. Exemple 166) et le discours indirect (cf. Exemple 167).

Exemple 166: Silvia - 5;1 ans - MONO - DT - Production1 - SF3

1*CHI : et puis ils le laissent tout seul +/.

2*OBS : d'accord .

3*CHI : +, du coup parce qu' il a été très méchant .

Dans l'Exemple 166, Silvia emploie le passé composé pour expliciter la cause d'un événement rapporté au présent ("ils le laissent tout seul"). L'énoncé de cette cause ("il a été très méchant") fait ainsi référence à une action antérieure, ce qui justifie l'emploi du passé composé.

Exemple 167: Jasmine - 8;4 ans - MONO - DT - Production1 - FE3

*CHI : puis la petite tortue elle se met debout pour dire &euh au petit garçon que la grande grenouille a [/] a poussé la petite grenouille dans l' eau.

Dans l'Exemple 167, Jasmine insère un énoncé au passé composé dans un discours indirect au présent. Elle rapporte ce que le personnage de la tortue dit au petit garçon, en mentionnant un événement antérieur ("la grande grenouille a poussé la petite grenouille").

En ce qui concerne les sous-systèmes temporels au passé, nous constatons davantage d'alternances temporelles que lorsque la narration est au présent, avec des changements entre les quatre temps du passé (passé composé, imparfait, plus-que-parfait, passé simple).

Nous pouvons identifier globalement une opposition entre le passé composé et l'imparfait d'une part, et le passé simple et l'imparfait d'autre part, permettant de distinguer les événements en avant-plan et ceux en arrière-plan. Cette distinction est souvent en lien avec la structuration de la séquence narrative. Par exemple, dans l'Exemple 168, Manuel décrit un élément de la situation initiale en utilisant l'imparfait ("il faisait un trou"), avant d'introduire une rupture avec les événements précédents en évoquant la force transformatrice au passé simple ("mais la tortue ouvra un œil").

Exemple 168: Manuel - 6;4 ans - BI - DT - Rappel - SI4 et FT4

1*CHI : il faisait un trou .

2*CHI : mais la tortue ouvra un œil .

Nous remarquons toutefois que, même lorsque l'enfant oppose dans sa narration le passé simple et l'imparfait, le passé composé est également très souvent employé au sein de la même narration. Il en résulte une alternance entre ces trois temps, comme c'est le cas dans l'Exemple 169. Dans cet exemple, Basile produit 11 verbes fléchis au passé, dont 6 à l'imparfait, 3 au passé simple et 2 au passé composé.

Exemple 169: Basile - 5;7 ans - MONO - DT - Production1 - DA3 à DA4

- 1*CHI : et la tortue faisait [=! imite la tête de la tortue surprise] .
2*OBS : 0 [=! rit] .
3*CHI : <et et le garçon> [/] et la tortue a tout dit à le garçon .
4*OBS : &mh &mh .
5*CHI : et le garçon ouvra .
6*CHI : et [/] et <le le chien le le chien il faisait> [/] &euh non le [/] le garçon il
[/] il [/] il faisait oh@o [=! imite le garçon] .
7*OBS : 0 [=! rit] .
8*CHI : et [/] et [/] et le chien montait sur la grenouille .
9*OBS : &mh &mh .
10*CHI : et [/] et il lâchait le bâton .
11*CHI : ils sont tous allés dans l' eau .
12*OBS : oui .
13*CHI : et la grenouille chercha .
14*CHI : et [/] et les trois étaient fâchés .
15*CHI : la grenouille était triste .
16*OBS : &mh &mh .
17*CHI : et la grenouille revena .

En outre, nous relevons des alternances qui permettent de situer les événements les uns par rapport aux autres (antériorité vs. postériorité), essentiellement via l'opposition imparfait/plus-que-parfait, comme présenté dans l'Exemple 170.

Exemple 170: Inga - 8;0 ans - MONO - TDL - Rappel - FT1 à FE1

- 1*CHI : après <il tirait> [/] il tirait .
2*CHI : ap [/] après il est tombé dans l' eau avec son chien et sa grenouille .
3*OBS : &mh &mh .
4*CHI : et c' était une tortue qu avait pris sa canne à pêche et qui tirait f [/] fort .

Dans cet extrait, Inga rapporte d'abord une suite d'événements au passé — "il tirait" (imparfait) et "il est tombé" (passé composé) — avant d'introduire un élément

antérieur à ces actions ("c'était une tortue qu' avait pris sa canne à pêche") qui apporte un nouvel éclairage de la situation.

Nous avons cherché à savoir si les enfants débutant leur narration par une origine temporelle maintenaient ensuite une continuité temporelle dans les temps verbaux utilisés. En effet, une origine temporelle (ex. : *il était une fois, un jour*) marque un déplacement vers le temps de la narration, et appelle en principe l'emploi des temps du passé. Sur les 22 narrations débutant par une origine temporelle, 14 d'entre elles possèdent effectivement un sous-système temporel au passé, 2 un sous-système temporel au présent et 6 un sous-système temporel mixte. Ainsi, la majorité des enfants ayant recours à une origine temporelle adoptent un sous-système temporel au passé. Nous notons que les enfants dont la narration ne maintient pas ce cadre temporel au passé appartiennent majoritairement aux groupes TDL (3/8) et F (4/8). Ainsi, parmi les enfants ayant débuté leur narration par une origine temporelle, 3/4 des enfants du groupe TDL et 4/6 des enfants du groupe F n'ont pas adopté de sous-système temporel au passé, contre seulement 1/12 des enfants avec DT. Dans les deux cas identifiés de sous-système au présent, il est intéressant de constater que la narration débute par quelques énoncés au passé, avant d'être poursuivie au présent (cf. Exemple 171).

Exemple 171: Inga - 8;0 ans - MONO - TDL - Production1 - SI1 à FT1

- 1*CHI : il était une fois un petit garçon avait un cadeau pour lui .
- 2*OBS : &mh &mh .
- 3*CHI : et comme cadeau <il é> [/] il était tout content .
- 4*OBS : &mh .
- 5*CHI : et le chien aussi .
- 6*CHI : et puis la grenouille elle était fâchée .
- 7*CHI : et la tortue elle pouvait pas regarder .
- 8*CHI : elle était trop petite .
- 9*OBS : &mh &mh .
- 10*CHI : après <la grenouille elle> [/] <c' était une autre petite> [/] elle était toute petite la grenouille .
- 11*OBS : &mh .
- 12*CHI : après le chien il [/] il disait .
- 13*CHI : elle [/] elle est mignonne .
- 14*CHI : après la tortue elle [/] elle a vu .
- 15*CHI : après le petit garçon il était tout content .
- 16*CHI : et la grenouille elle était fâchée .

- 17*CHI : elle était jalouse .
18*OBS : &mh .
19*CHI : après le garçon &eh &ben il [/] il met la grenouille par terre .
20*CHI : et après le petit chien il regarde la petite grenouille .
21*CHI : et la tortue aussi .
22*CHI : et après l' autre grenouille elle est jalouse .

Dans cet exemple, Inga débute sa narration par l'origine temporelle "il était une fois", puis utilise des temps du passé jusqu'à l'énoncé 17. À partir de l'énoncé 19 et jusqu'à la fin de la narration, les verbes utilisés sont au présent.

Dans certains cas de narrations possédant un sous-système temporel mixte, le présent suit immédiatement l'origine temporelle, comme illustré dans l'Exemple 172.

Exemple 172: Dimas - 7;10 ans - BI - F - Production1 - SI1

*CHI : un jour le garçon reçoit un cadeau .

Pour terminer cette analyse qualitative des alternances temporelles, nous présentons deux configurations particulières - les commentaires sur la tâche de narration et les dialogues fictifs - dans lesquelles le changement de temps verbal reflète un changement de type de discours. En effet, dans ces cas-là, les enfants opèrent un passage du discours narratif à un discours interactif, réel ou simulé.

Dans le cas des commentaires relatifs à la tâche, les enfants alternent le plus souvent entre un temps de narration au passé et des commentaires au présent (cf. énoncés 3 et 4 de l'Exemple 173), ou inversement une narration au présent et des commentaires au passé composé (cf. énoncé 5 de l'Exemple 174).

Exemple 173: Adelino - 7;2 ans - BI - DT - Production1 - SI1

- 1*CHI : <un pe> [/] c' était un petit garçon qu' avait eu un <petit cadeau de Noël> [/] un grand cadeau de Noël .
2*OBS : &mh &mh .
3*CHI : <il avait eu> [/] &euh attends .
4*CHI : je suis encore trop loin .
5*CHI : il avait eu un cadeau de Noël .
6*CHI : il avait gagné un [/] une boîte de jeux .

Exemple 174: Théodore - 6;6 ans - MONO - F - Production1 - SF2 à SI3

- 1*CHI : il est fâché .
2*OBS : &mh &mh .

- 3*CHI : et il part sans lui .
 4*OBS : d'accord .
 5*CHI : **peut être que j' ai fait faux là .**
 6*CHI : &euh il le rejoint [=! montre sur l'image] .
 7*CHI : il saute .

Concernant les dialogues fictifs, ceux-ci sont dans la majorité des cas au présent. Les alternances temporelles surviennent donc dans une situation où le temps de la narration est au passé, comme dans l'Exemple 175 (dialogue fictif à l'énoncé 5).

Exemple 175: Martina - 6;2 ans - BI - DT - Production1 - SI1

- 1*CHI : il était content .
 2*OBS : okay .
 3*CHI : elle a pris la chose différente .
 4*CHI : et elle a dit .
 5*CHI : **&oh il est trop mignon cette belle grenouille .**
 6*CHI : mais il y avait une grenouille <qui voul> [/ /] qui l' a pas du tout aimée .

Nous n'avons pas noté de tendance générale à un changement du temps de base de la narration, ou à des difficultés particulières pour revenir au temps de base choisi, après l'insertion de commentaires ou de dialogues fictifs.

Synthèse : Cohésion verbale

• **Statut clinique :**

En comparaison avec les enfants des groupes F et TDL, les enfants avec DT adoptent plus fréquemment un sous-système temporel au passé et moins souvent un sous-système mixte. Ainsi, nous observons davantage d'alternances temporelles non motivées par des critères discursifs chez les enfants des groupes TDL et F. Celles-ci sont susceptibles de nuire à la construction d'une trame temporelle cohérente et de rendre plus difficile le suivi de la chronologie de l'histoire pour l'interlocuteur.

• **Statut linguistique :**

Un sous-système temporel au passé est plus souvent privilégié par les enfants bilingues que leurs pairs monolingues, mais cette différence n'est pas significative.

- **Type de tâche :**

Le recours au sous-système temporel au présent est moins fréquent en condition de rappel qu'en production. L'usage du passé dans le modèle de l'histoire proposée en rappel a pu orienter le choix des enfants.

- **Âge :**

L'âge n'influence pas le choix des temps verbaux des narrations de notre corpus.

8.6. Étayage

Dans cette dernière section, nous présentons les résultats relatifs à l'analyse de la tâche narrative 2 dans son ensemble (cf. Figure 38).

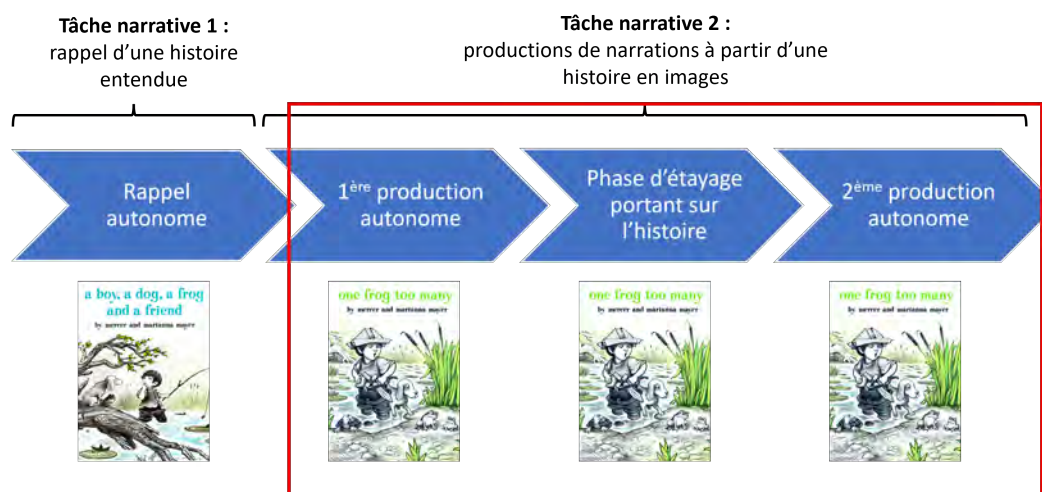


FIGURE 38. – Schéma de la procédure expérimentale

Cette tâche comprend 3 étapes : une narration pré-étayage (tâche de production déjà examinée précédemment dans la comparaison avec la tâche de rappel), la phase d'étayage et la narration post-étayage (nouvelle tâche de production). Notre objectif est d'étudier la progression entre les narrations pré- et post-étayage afin d'évaluer dans quelle mesure les enfants s'approprient les éléments abordés durant l'étayage. Étant donné que l'étayage a porté sur le contenu des IC, nous avons choisi la mesure de complétude des IC pour mesurer cette évolution. Comme indiqué dans la section 6.2.2, l'analyse de l'étayage repose sur deux approches méthodologiques complémentaires : l'analyse de l'étayage global qui sera présentée dans la section 8.6.1, et celle de l'étayage effectif exposée dans la section 8.6.2.

8.6.1. Étayage global

Dans l'analyse de l'étayage global, nous examinons les changements observés entre les narrations pré- et post-étayage, sans prendre en compte le contenu spécifique de l'étayage. Nous présenterons tout d'abord les données relatives à la complétude des IC pour chacune des deux productions narratives. Nous analyserons ensuite plus précisément l'évolution entre les deux narrations à travers la mesure du delta, c'est-à-dire la différence entre le nombre d'IC complètes avant et après l'étayage.

Complétude des IC pré- et post-étayage

Le Tableau 45 nous montre le taux d'IC complètes en fonction du statut clinique, du statut linguistique et du type de tâche.

TABLEAU 45. – Taux d'IC complètes pré- et post-étayage

	IC complètes pré-étayage		IC complètes post-étayage	
	%	N=	%	N=
<i>Statut clinique</i>				
DT	52.6	571	61	662
F	40.2	137	43.7	149
TDL	36.4	248	41.6	284
<i>Statut linguistique</i>				
Monolingues	46.9	523	52.8	589
Bilingues	43.6	433	51	506
Total	45.4	956	51.9	1095

De manière générale, ces résultats indiquent que les enfants ont produit davantage d'IC complètes dans leur narration post-étayage (51.9%) que pré-étayage (45.4%). Cette amélioration est observée dans l'ensemble des groupes, indépendamment du statut clinique et linguistique. En moyenne, l'augmentation est de 8.4% pour les enfants avec DT, 3.5% pour ceux du groupe F, et 5.2% pour les enfants avec TDL.

Nous avons effectué une analyse de régression logistique sur cette mesure de complétude des IC dans les narrations pré- et post-étayage. Les variables suivantes ont été intégrées au modèle : le temps (pré-étayage vs. post-étayage), le statut clinique, le statut linguistique et l'âge. Les résultats montrent que toutes ces variables ont un effet prédictif significatif sur la complétude des IC.

L'effet significatif du facteur *temps* signifie que les enfants sont plus susceptibles de produire une IC complète dans leur narration post-étayage que pré-étayage⁷⁷.

Les résultats concernant les autres variables sont similaires à ceux obtenus dans la section portant sur la complétude des IC (section 8.2.1). Il est important de rappeler que les données de la narration pré-étayage sont communes aux deux analyses.

77. Complétude IC / Temps : Est=0.407339; S.E.=0.076539; z=5.322; p=<0.001***

Le statut clinique influence la complétude des IC, avec des IC complètes plus fréquentes chez les enfants DT que les enfants des groupes TDL⁷⁸ et F⁷⁹. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les enfants des groupes TDL et F⁸⁰. En outre, les enfants monolingues ont tendance à produire plus fréquemment des IC complètes que leurs pairs bilingues⁸¹. Enfin, la probabilité de produire des IC complètes augmente globalement avec l'âge⁸².

Nous avons généré un arbre d'inférence conditionnelle afin d'examiner plus précisément les effets d'interaction entre ces variables. Cet arbre (Figure 39) présente une structure très proche de celle présentée pour la mesure de complétude des IC (cf. section 8.2.1).

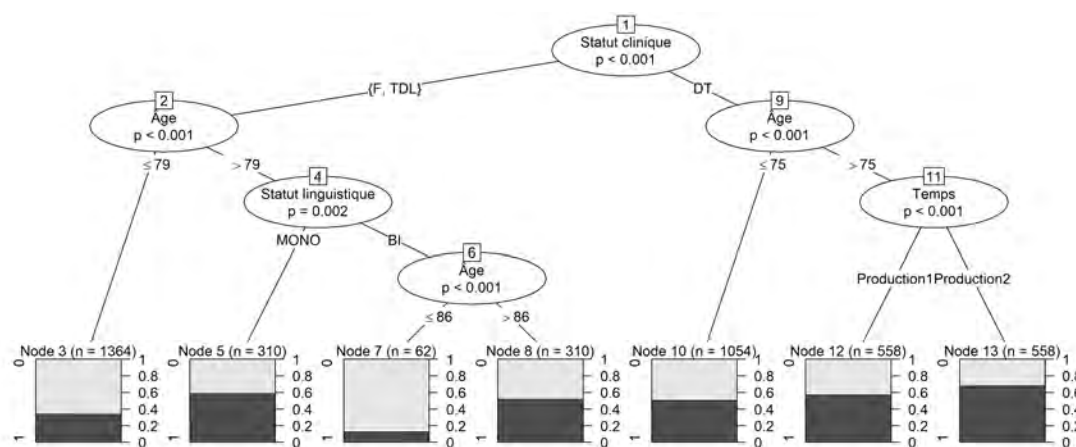


FIGURE 39. – Arbre d'inférence conditionnelle pour la complétude des IC pré- et post-étayage
(Les âges sont indiqués en mois.)

Le statut clinique émerge comme la première variable de partition, indiquant qu'il constitue le facteur le plus discriminant dans la segmentation des données. L'arbre distingue, d'une part, les enfants des groupes TDL et F, et d'autre part, ceux du groupe DT. Puis, l'âge des enfants apparaît comme étant le deuxième facteur d'influence dans les deux branches créées. Dans le regroupement des enfants avec TDL et F (à gauche), les subdivisions sont identiques à celles de l'arbre présenté dans la section 8.2.1. Nous renvoyons donc le lecteur à cette section pour une description détaillée. Dans la

78. Complétude IC / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-1.010894 ; S.E.=0.206073 ; z=-4.906 ; p=<0.001***

79. Complétude IC / Statut clin. DT vs. F : Est=-0.835282 ; S.E.=0.263173 ; z=-3.174 ; p=0.0015**

80. Complétude IC / Statut clin. TDL vs. F : Est=0.175614 ; S.E.=0.281709 ; z=0.623 ; p=0.5330

81. Complétude IC / Statut ling. : Est=-0.377876 ; S.E.=0.190372 ; z=-1.985 ; p=0.0472*

82. Complétude IC / Âge : Est=0.033824 ; S.E.= 0.006975 ; z=4.849 ; p=<0.001***

branche des enfants avec DT (à droite), une segmentation apparaît autour d'un seuil d'âge de 6;3 ans (75 mois) pour séparer les sous-groupes. La variable du temps (pré- vs. post-étayage) intervient chez les enfants âgés de plus de 6;3 ans avec une fréquence plus élevée d'IC complètes lors de la production post-étayage. Ainsi, cela suggère que les enfants DT âgés de plus de 6;3 ans correspondent à ceux ayant l'évolution entre les narrations pré- et post-étayage la plus marquée. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces enfants ont davantage bénéficié de la phase d'étayage que leurs pairs plus jeunes ainsi que ceux appartenant aux groupes TDL et F.

Delta du nombre d'IC complètes

Afin d'analyser plus précisément l'amplitude du changement entre les deux tâches de production et de comparer la progression selon les groupes, nous complétons cette première analyse avec l'étude du delta d'IC complètes, calculé pour chaque enfant comme la différence entre le nombre d'IC complètes en post-étayage et en pré-étayage. Ce delta peut être négatif, dans le cas où un enfant aurait produit davantage d'IC complètes dans la narration pré-étayage.

Le Tableau 46 nous montre le delta du nombre d'IC complètes en fonction du statut clinique et du statut linguistique.

TABLEAU 46. – Moyennes, écarts-types, minima et maxima des delta du nombre d'IC complètes en fonction du statut clinique et du statut linguistique

Statut clinique			Statut linguistique	
DT	F	TDL	Monolingues	Bilingues
2.6 (2.5)	1.1 (2.3)	1.6 (2.7)	1.8 (2.3)	2.3 (2.9)
[-1-9]	[-3-5]	[-5-7]	[-3-7]	[-5-9]

Les données du tableau semblent révéler des différences selon le statut clinique. Nous observons une hiérarchie dans le delta des trois groupes d'enfants étudiés, les enfants avec DT présentant le delta moyen le plus élevé (moy : 2.6), suivis de ceux du groupe TDL (moy : 1.6), puis du groupe F (moy : 1.1). Autrement dit, en moyenne, les enfants du groupe DT produisent entre 2 et 3 IC complètes supplémentaires dans leur narration post-étayage par rapport à la narration pré-étayage, contre environ 1 à 2 IC pour les enfants TDL, et environ 1 IC pour ceux du groupe F. Nous relevons également que les enfants bilingues présentent un delta moyen légèrement plus élevé

(moy : 2.3) que celui de leurs pairs monolingues (moy : 1.8). Les minima et maxima indiqués dans le tableau montrent une importante variabilité interindividuelle dans tous les groupes.

Pour mieux comprendre les facteurs qui prédisent l'évolution entre les deux tâches de production, nous avons effectué une analyse de régression linéaire sur le delta du nombre d'IC complètes. Nous avons introduit dans le modèle les variables du statut clinique, du statut linguistique, de l'âge et du nombre d'IC produites dans la narration pré-étayage. Les résultats indiquent que le statut clinique, l'âge et le nombre d'IC complètes produites dans la narration pré-étayage ont un impact significatif sur le delta du nombre d'IC complètes. En revanche, le statut linguistique n'exerce pas d'influence significative.

Concernant le *statut clinique*, nous observons que les enfants avec DT présentent en moyenne un delta plus élevé que les enfants des groupes TDL⁸³ et F⁸⁴. Plus précisément, appartenir au groupe TDL est associé à une diminution moyenne d'environ 2 IC complètes par rapport au groupe DT, et appartenir au groupe F à une diminution d'environ 2.2 IC complètes. La différence entre les moyennes brutes (environ 1 IC entre DT et TDL et 1,5 IC entre DT et F) et le coefficient du modèle de régression (environ -2 pour TDL et -2.2 pour F) s'explique par le fait que la régression estime un effet ajusté. En effet, elle prend en compte les autres variables (âge, niveau pré-étayage, statut linguistique) afin d'isoler l'effet propre du statut clinique. Ainsi, le coefficient reflète la différence attendue entre les groupes pour des caractéristiques équivalentes, là où les moyennes brutes ne prennent pas ces facteurs en considération.

À propos de l'*âge*, nous observons que le delta augmente globalement avec l'âge⁸⁵.

Enfin, le *nombre d'IC complètes produites dans la narration pré-étayage* influence également le delta d'IC complètes⁸⁶ : plus l'enfant a produit d'IC complètes avant l'étayage, plus le gain observé après étayage est faible. Ce résultat s'explique probablement par une marge de progression plus restreinte pour les enfants ayant déjà atteint un nombre d'IC complètes conséquent dans la condition pré-étayage.

Nous approfondirons qualitativement les cas des enfants présentant les deltas les plus faibles à la suite de l'analyse de l'étayage effectif.

83. Delta nb IC complètes / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-2.01777; S.E.=0.70878; t=-2.847; p=0.005980**

84. Delta nb IC complètes / Statut clin. DT vs. F : Est=-2.18538; S.E.=0.84874; t=-2.575; p=0.012429*

85. Delta nb IC complètes / Âge : Est=0.07845; S.E.=0.02388; t=3.285; p=0.001678**

86. Delta nb IC complètes / nb IC complètes pré-étayage : Est=-0.23995; S.E.=0.06901; t=-3.477; p=<0.001***

8.6.2. Étayage effectif

Après avoir analysé de manière globale l'évolution entre les narrations produites pré- et post-étayage, nous nous intéressons à présent à l'étayage effectivement réalisé et à son effet sur la narration post-étayage. Pour rappel, bien que chaque IC non complète en pré-étayage devait théoriquement être abordée durant l'étayage, certaines ont été omises, l'expérimentatrice ayant dû adapter ses interventions aux réponses et au rythme de l'enfant afin de maintenir un échange cohérent. Pour cette analyse, nous avons conservé uniquement les IC non complètes dans la production pré-étayage. Dans un premier temps, nous examinerons la forme des questions posées durant l'étayage avant d'évaluer la complétude des IC post-étayage au regard de l'étayage effectif.

Forme des questions

Afin de décrire plus précisément la nature de l'étayage effectué, nous nous sommes intéressée à la **forme des questions** posées à l'enfant au cours de cette phase. Pour chaque IC ayant fait l'objet d'un étayage, nous avons identifié la forme ou les formes de question utilisées. Comme expliqué dans la section méthodologique (cf. section 5.2.4), la forme des questions dépendait à la fois de l'IC concernée et de la réaction de l'enfant. En effet, l'expérimentatrice a fréquemment dû adapter la forme des questions en recourant à des questions fermées ou alternatives, afin d'éviter de mettre l'enfant en situation d'échec. Afin de mieux rendre compte de cette dynamique, nous avons distingué pour chaque enfant et chaque IC la forme de la question initialement posée et la forme finale, c'est-à-dire la dernière formulation utilisée par l'expérimentatrice. Cette forme finale peut correspondre soit à celle de la question initiale (lorsqu'aucune adaptation n'a été effectuée), soit à une version ajustée en cours d'étayage. Nous présentons la distribution des différentes formes de questions posées pour chaque IC initialement incomplète, selon le statut clinique et le statut linguistique dans le Tableau 47. Pour chaque forme de question, nous distinguons leurs taux dans la version initiale et dans la version finale.

TABLEAU 47. – Taux des types de questions posées pour chaque IC durant l'étayage, selon le statut clinique et le statut linguistique

	Questions ouvertes %		Questions partielles %		Questions fermées %		Questions alternatives %		N=
	Ini.*	Fin.	Ini.	Fin.	Ini.	Fin.	Ini.	Fin.	
<i>Statut clinique</i>									
DT	5	1.1	54.4	43	39.3	53.6	1.3	2.4	377
F	4.2	1.4	50.7	33.8	43.7	62	1.4	2.8	142
TDL	5.4	2.9	54.2	32.7	36.4	60.7	4	3.6	275
<i>Statut linguistique</i>									
Monolingues	4.2	1.7	54.7	40.1	39.2	55.4	2	2.7	406
Bilingues	5.9	1.8	52.6	35.3	38.9	59.8	2.6	3.1	388
Total	5	1.8	53.7	37.8	39	57.6	2.3	2.9	794

* Ini. : formes initiales, Fin. : formes finales.

Initialement, la hiérarchie observée dans les formes de questions posées est la suivante : les questions partielles sont les plus fréquentes (53.7%), suivies des questions fermées (39%), loin devant les questions ouvertes (5%) et alternatives (2.3%). Dans leur forme finale, les questions fermées deviennent majoritaires (57.6%), devançant les questions partielles (37.8%). Les questions alternatives (2.9%) et ouvertes (1.8%) demeurent marginales. Nous observons ainsi une augmentation des questions fermées au détriment des questions partielles. Ces résultats sont cohérents avec la logique d'étayage décrite dans la section 5.2.4, selon laquelle l'expérimentatrice a parfois été amenée à préciser progressivement ses questions pour amener l'enfant à mentionner certains éléments (cf. Exemple 176).

Exemple 176: Thomas - 5;9 ans - BI - TDL - OFTM - SI1

1*OBS : et alors <tu m' as dit que> [/]/ le garçon lui comment il a réagi quand il a vu la petite grenouille dans le cadeau?

2*CHI : je sais pas .

3*OBS : le garçon il était content ou il était pas content?

4*CHI : moi l é vu .

5*CHI : i a était content .

Dans cet exemple, l'enfant ne répond pas de manière adéquate à la question partielle posée par l'expérimentatrice ("*je sais pas*"). Celle-ci a donc choisi de proposer une question alternative qui a permis à Thomas d'évoquer l'IC attendue.

Par ailleurs, alors que la distribution des formes de questions initiales apparaît relativement homogène entre les groupes, les différences émergent dans la forme finale. Le recours aux questions fermées est plus fréquent avec les enfants des groupes TDL (60.7%) et F (62%) que dans le groupe DT (53.6%). À l'inverse, les questions partielles semblent davantage maintenues dans le groupe DT (43%) que dans les groupes F (33.8%) et TDL (32.7%).

Nous avons mené deux modèles de régression logistique concernant les formes de questions : l'un portant sur les formes initiales, l'autre sur les formes finales des questions posées durant l'étayage. En raison des faibles proportions de questions ouvertes et alternatives, nous avons regroupé les questions ouvertes et partielles, d'une part, et les questions fermées et alternatives, d'autre part. Chaque modèle inclut les variables suivantes : statut clinique, statut linguistique et âge de l'enfant.

Les résultats du modèle des formes de questions posées en première intention ne montrent aucun effet significatif de ces trois variables. Autrement dit, la forme des questions posées d'emblée aux enfants ne varie pas selon leur profil clinique, leur profil linguistique ou leur âge.

Concernant les résultats du modèle des formes de questions posées en seconde intention, toutes les variables incluses dans le modèle (statut clinique, statut linguistique et âge) ont cette fois un effet prédictif significatif sur la forme des questions posées.

En ce qui concerne le *statut clinique*, des questions fermées et alternatives sont plus fréquemment posées aux enfants des groupes TDL⁸⁷ et F⁸⁸ qu'aux enfants avec DT. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les enfants des groupes TDL et F⁸⁹.

S'agissant du *statut linguistique*, les enfants bilingues sont également plus susceptibles de recevoir des questions fermées que leurs pairs monolingues⁹⁰.

Enfin, l'effet de l'*âge* montre que les questions fermées et alternatives sont plus fréquentes avec les enfants plus jeunes qu'avec leurs pairs plus âgés⁹¹.

87. Forme quest. fin. / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-0.423329; S.E.=0.193397; z=-2.189; p=0.02860*

88. Forme quest. fin. / Statut clin. DT vs. F : Est= -0.479140; S.E.=0.241556; z=-1.984; p=0.04730*

89. Forme quest. fin. / Statut clin. TDL vs. F : Est=-0.055829; S.E.=0.256090; z=-0.218; p=0.82743

90. Forme quest. fin. / Statut ling. : Est=-0.466613; S.E.=0.179692; z=-2.597; p=0.00941**

91. Forme quest. fin. / Âge : Est=0.029372; S.E.=0.007017; z= 4.186; p=<0.001***

Ainsi, il apparaît que les enfants qui ont nécessité davantage d’ajustements de la part de l’expérimentatrice sont les enfants des groupes TDL et F, les enfants bilingues et les enfants plus jeunes.

Complétude des IC post-étayage

Nous examinons à présent la complétude des IC dans la narration post-étayage en fonction de l’étayage effectivement réalisé pour chaque IC non complète en pré-étayage. Pour rappel, nous avons distingué trois cas : les IC ayant fait l’objet d’un étayage direct (question posée sur cette IC), celles ayant bénéficié d’un étayage indirect (IC mentionnée spontanément au cours de l’échange) et celles n’ayant pas été étayées. Le Tableau 48 présente les taux d’IC complètes dans la narration post-étayage en fonction du type d’étayage reçu, du statut clinique et du statut linguistique.

TABLEAU 48. – Taux d’IC complètes dans la narration post-étayage en fonction du type d’étayage reçu, du statut clinique et du statut linguistique

	IC complètes parmi non étayées		IC complètes parmi étayées directement		IC complètes parmi étayées indirectement	
	%	N=	%	N=	%	N=
<i>Statut clinique</i>						
DT	18.3	23	39.9	150	50	6
F	17.5	10	22.5	32	40	2
TDL	13	17	25.1	69	46.4	13
<i>Statut linguistique</i>						
Monolingues	15.7	26	32.3	131	59.1	13
Bilingues	16.2	24	30.9	120	34.8	8
Total	15.9	50	31.7	251	46.7	21

Ces données indiquent que la proportion d’IC complètes est la plus élevée lorsque celles-ci ont été étayées indirectement (46.7%), suivies des IC ayant bénéficié d’un étayage direct (31.7%), puis des IC non étayées (15.9%). Ainsi, les IC évoquées pendant l’étayage, qu’elles l’aient été de manière directe ou indirecte, sont davantage susceptibles d’être complètes lors de la narration post-étayage. Il existe donc un avantage à avoir mentionné ces IC pendant l’étayage. Toutefois, notons que certaines IC non

mentionnées durant l'étayage peuvent également émerger lors de la seconde narration. La discussion autour de l'histoire avec l'expérimentatrice, suivie de la tâche de réélaboration, pourrait avoir contribué à une compréhension plus approfondie de l'histoire, favorisant ainsi l'émergence d'éléments non évoqués jusque-là.

En ce qui concerne le statut clinique, les taux d'IC complètes après étayage sont globalement comparables entre les trois groupes, pour les IC non étayées ainsi que celles étayées indirectement. En revanche, une différence apparaît pour les IC ayant bénéficié d'un étayage direct : les enfants avec DT présentent un taux plus élevé d'IC complètes (39.9%) que ceux des groupes TDL (25.1%) et F (22.5%). S'agissant du statut linguistique, nous observons une différence uniquement pour les taux d'IC complètes des IC étayées indirectement, avec 59.1% d'IC complètes chez les monolingues contre 34.8% chez les bilingues. Précisons que l'étayage indirect reste bien moins fréquent que les deux autres modalités (45 occurrences au total contre 793 pour les IC étayées directement et 314 pour les IC non étayées), ce qui peut expliquer des variations importantes de pourcentages.

Nous proposons deux exemples pour illustrer les cas de figure présentés. L'exemple de Solène (cf. Exemple 177) présente une situation d'une IC non complète lors de la production pré-étayage, ayant été étayée directement et s'avérant complète dans la production post-étayage. Il s'agit de l'IC "la grande grenouille regrette son comportement envers la petite grenouille".

Exemple 177: Solène - 8;3 ans - MONO - DT - OFTM - FE3 et SF3

Narration pré-étayage

1*CHI : <puis après ils é> [/] puis après &euh le petit garçon il [/] <il était> [/] il était fâché contre <la petit> [/] la grande grenouille .

2*OBS : d'accord .

3*CHI : et après ils essaient <de les retrouver> [/] de la retrouver .

4*CHI : mais ils arrivaient pas .

5*CHI : et puis alors ils retournaient [/] retournaient à la maison en pleurant .

Étayage

1*OBS : et à ce moment là alors la grande grenouille elle est contente de s' être débarrassée de la petite grenouille ?

2*CHI : &euh elle devient un peu plus triste .

3*OBS : d'accord, pourquoi, tu penses ?

4*CHI : peut être parce que elle voulait pas <qu' elle m> [/] qu' elle +//.

5*CHI : elle est pas morte .

6*CHI : mais peut être qu' elle croyait qu' elle était morte et qu' elle voulait pas sa mort .

Narration post-étayage

1*CHI : le chien et la tortue elle était fâchée <contre la la grande grande> [/] contre la grande &euh grenouille .

2*CHI : puis après il se mit à la chercher .

3*CHI : puis la grande grenouille <elle de> [/] elle [/] elle était un peu triste parce que elle voulait pas sa mort .

4*CHI : et puis après <ils rentrent> [/] &euh ils rentrent ensemble en pleurant et fâchés contre la grande grenouille .

Nous constatons que cette IC n'est pas mentionnée dans la première narration et que l'expérimentatrice a posé une question à son sujet (*"et à ce moment là alors la grande grenouille elle est contente de s' être débarrassée de la petite grenouille?"*) suivie de *"pourquoi, tu penses?"*. Solène répond aux questions de manière attendue (énoncés 4, 5 et 6) et reprend cette information dans sa narration post-étayage (énoncé 3).

L'exemple de Chloé (cf. Exemple 178) illustre une situation dans laquelle une IC est absente dans la narration pré-étayage, mais émerge de manière indirecte lors de l'étayage, avant d'être exprimée de façon complète dans la narration post-étayage. L'IC concernée est la suivante : "la petite grenouille est introuvable". Cette IC n'est pas mentionnée dans la première narration.

Exemple 178: Chloé - 6;3 ans - MONO - TDL - OFTM - FE3 et SF3

Narration pré-étayage

1*CHI : et <le pe> [/] le petit bébé grenouille il était disparu <dans la riv> [/] dans les nénuphars .

2*CHI : et après <tous les gr> [/] il [/] il est allé dans la rivière .

3*CHI : avait trouvé un nénuphar .

4*OBS : &mh .

5*CHI : après <ils sont cou> [/] ils sont courus vite .

Étayage

1*OBS : et donc tu m' as dit qu' elle avait disparu après la petite grenouille dans l' eau?

2*CHI : oui .

3*OBS : comment ils ont réagi les amis quand ils ont vu qu' elle avait disparu?

4*CHI : en fait ils sont grondés .

5*OBS : ils l' ont grondée?

6*CHI : oui à le papa .

7*OBS : d'accord, puis <qu' est ce que> [/] qu' est ce que qu' ils ont fait à ce moment là quand elle a disparu?

9*CHI : &ben après ils sont courus .

10*CHI : puis ils sont laissés le papa grenouille .

11*OBS : d'accord, mais ils ont pas essayé de chercher la petite grenouille?

12*CHI : ils essayaient .

13*CHI : mais ils avaient pas trou [/] trouvé .

Narration post-étayage

1*CHI : et après elle a disparaît .

2*CHI : et puis après il était content là .

3*CHI : et puis après il était comme ça hahaha@o [=! imite la grande grenouille contente] .

4*CHI : et après il avait allé à la rivière .

5*CHI : ils avaient pas retrouvé .

Durant l'étayage, l'expérimentatrice a posé une question sur l'IC précédente ("*d'accord, puis <qu' est ce que> [/] qu' est ce que qu' ils ont fait à ce moment là quand elle a disparu ?*") qui a été précisée via une question fermée ("*mais ils ont pas essayé de chercher la petite grenouille?*"). Chloé répond à cette question et enchaîne spontanément en mentionnant le résultat infructueux de la recherche ("*mais ils avaient pas trou [/] trouvé*"). Elle reprend ensuite cette information dans la narration post-étayage ("*ils avaient pas retrouvé*").

Afin d'évaluer les prédicteurs de la complétude des IC dans la narration post-étayage, nous avons réalisé une analyse de régression logistique intégrant les variables suivantes : le type d'étayage (aucun, direct, indirect), le statut clinique, le statut linguistique et l'âge. Seules les IC incomplètes lors de la narration pré-étayage ont été incluses dans le modèle. Précisons que la variable *forme des questions* n'étant définie que dans la modalité d'étayage direct, elle ne peut être incluse dans ce modèle sans introduire un biais d'interprétation. Elle fera donc l'objet d'un modèle complémentaire que nous présenterons ci-après.

Les résultats montrent que l'étayage, le statut clinique et l'âge sont des prédicteurs significatifs de la complétude des IC après étayage. En revanche, le statut linguistique ne présente pas d'effet significatif.

L'*étayage* influence la complétude des IC lors de la narration post-étayage avec des IC plus fréquemment complètes après un étayage direct⁹² et indirect⁹³ qu'en l'absence d'étayage. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre IC étayées

92. Complétude IC / Étay. dir. vs. non étay. : Est=0.567575; S.E.=0.222714; z=2.548; p=0.010820*

93. Complétude IC / Étay. indir. vs. non étay. : Est=1.255469; S.E.=0.391623; z=3.206; p=0.001347**

directement et indirectement⁹⁴, bien que le résultat soit proche du seuil de significativité.

Le *statut clinique* a également un impact sur la complétude post-étayage des IC initialement incomplètes. La probabilité de produire une IC complète est plus importante chez les enfants du groupe DT que chez ceux des groupes TDL⁹⁵ et F⁹⁶. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les enfants des groupes TDL et F⁹⁷.

Enfin, les résultats concernant l'*âge* montrent que les enfants plus âgés sont plus susceptibles de produire des IC complètes post-étayage que leurs pairs plus jeunes⁹⁸.

Nous avons généré un arbre d'inférence conditionnelle afin d'examiner plus précisément les effets d'interaction entre ces variables (Figure 40).

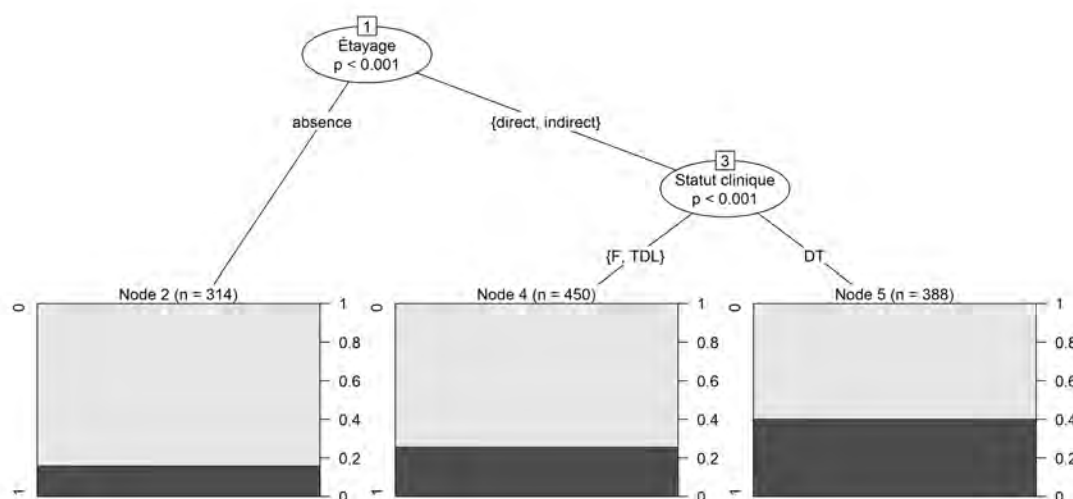


FIGURE 40. – Arbre d'inférence conditionnelle pour la complétude des IC post-étayage

L'étayage constitue le facteur ayant le plus d'impact sur la complétude post-étayage des IC initialement incomplètes en distinguant, d'une part, les IC non étayées et, d'autre part, celles ayant bénéficié d'un étayage direct et indirect. Au sein de la branche regroupant les IC étayées (directement ou indirectement), le statut clinique représente un second facteur d'influence : les enfants des groupes DT présentent une fréquence

94. Complétude IC / Étay. dir. vs. indir. : Est=0.687860; S.E.=0.351465; z=1.957; p=0.050333

95. Complétude IC / Statut clin. DT vs. TDL : Est=-0.820808; S.E.=0.184814; z=-4.441; p<0.001***

96. Complétude IC / Statut clin. DT vs. F : Est=-0.890796; S.E.=0.236406; z=-3.768; p<0.001***

97. Complétude IC / Statut clin. TDL vs. F : Est=-0.069969; S.E.=0.249147; z=-0.281; p=0.77884

98. Complétude IC / Âge : Est=0.029810; S.E.=0.006383; z=4.670; p<0.001***

d'occurrence d'IC complètes plus élevée que les enfants des groupes TDL et F. Ainsi, ces résultats suggèrent que tous les enfants bénéficient de l'étayage proposé, mais que les enfants du groupe DT semblent plus en mesure de s'approprier l'aide fournie par l'adulte.

Pour examiner l'effet de la forme des questions posées sur la complétude des IC post-étayage, nous avons effectué un second modèle restreint aux seules IC ayant bénéficié d'un étayage direct. Ce second modèle permet de tester l'influence de cette variable sur la probabilité de complétude des IC, tout en contrôlant les autres variables (statut clinique, statut linguistique, âge). Les résultats indiquent que la forme des questions ne constitue pas un prédicteur significatif de la complétude des IC post-étayage⁹⁹. Ce résultat signifie que les questions fermées et alternatives ont contribué à la réélaboration de l'histoire avec une efficacité comparable à celle des questions ouvertes ou partielles.

Approfondissement qualitatif

Dans le but de mieux comprendre les raisons pour lesquelles certains enfants ne bénéficient pas de l'étayage – c'est-à-dire ne présentent pas ou peu d'amélioration en termes de complétude des IC entre la première et la seconde narration malgré des questions sur cette IC – nous avons procédé à une analyse qualitative des interactions entre ces enfants et l'expérimentatrice durant la phase d'étayage. Plus particulièrement, nous avons étudié leurs réactions aux questions posées afin de dégager des profils récurrents. Nous avons relevé différents types de réactions chez ces enfants.

- Réponse sans lien avec la question

Nous observons chez certains enfants des réponses qui ne tiennent pas compte de la question posée par l'expérimentatrice. Il peut s'agir soit de réponses portant sur d'autres éléments de l'histoire que ceux visés par la question (cf. Exemple 179), soit de propos sans rapport avec l'histoire (cf. Exemple 180).

Exemple 179: Nelson - 5;7 ans - MONO - TDL - étayage OFTM - DA4

1*OBS : tu m'as dit qu' à la fin elle avait sauté la petite grenouille .

2*CHI : oui .

3*OBS : elle a sauté où?

4*CHI : oh@o t' es mignon regarde tortue xx .

99. Complétude IC / Forme quest. : Est=0.159775; S.E.= 0.195453; z=0.817; p=0.413666

5*CHI : et regarde [=! montre image à OBS] .

6*CHI : vu .

7*OBS : non mais je regarde pas moi tu sais &hein .

Dans l'Exemple 179, l'expérimentatrice interroge Nelson au sujet du retour de la petite grenouille à la maison avec la question "elle a sauté où?" et l'enfant répond par un commentaire sur un autre personnage (énoncé 4).

Exemple 180: Firmino - 6;1 ans - BI - TDL - étayage OFTM - SI3

1*OBS : mais alors qu' est ce qu' il s' est passé pour la petite grenouille quand elle est tombée dans l' eau?

2*CHI : je sais pas .

3*OBS : ils l' ont trouvée?

4*OBS : ou elle a disparu?

5*CHI : &euh t' as vu la histoire de [/] de ordinateur?

6*OBS : l' histoire de quoi?

7*CHI : de ça [=! se lève pour montrer l'ordinateur] .

8*OBS : attends on finit d'abord .

Dans l'Exemple 180, Firmino répond à la question alternative posée ("*ils l' ont trouvée ou elle a disparu ?*") par une question relative à autre histoire vue sur l'ordinateur (énoncé 5).

Certains enfants ont présenté ce type de réaction durant une grande partie de cette phase d'étayage. C'est le cas de Paulo, dont nous présentons un extrait dans l'Exemple 181.

Exemple 181: Paulo - 6;1 ans - BI - TDL - étayage OFTM - SI3

1*OBS : oui alors après tu m' as dit qu' ils étaient sur un bateau .

2*OBS : mais au début ils étaient où?

3*CHI : et après il saute sur le bateau .

4*CHI : le grenouille est revenu .

5*OBS : oui .

6*OBS : mais avant elle était punie?

7*OBS : elle avait pas le droit de venir sur le bateau non?

8*CHI : et après l a poussée!

9*CHI : et après <elle a> [/] elle a xx la langue .

10*OBS : elle a tiré la langue?

11*CHI : et après l a dit hé@o l a poussé!

Cet enfant déroule les événements de l'histoire selon sa propre initiative, indépendamment des questions spécifiques posées par l'expérimentatrice aux énoncés 2, 7 et 10.

- Réponse qui ne satisfait pas aux attentes : "*je ne sais pas*"

Les réponses du type "je sais pas" correspondent à un autre type de réaction récurrent chez les enfants ayant tiré peu de bénéfice de l'étayage. Nous observons que ces réponses concernent majoritairement les questions faisant appel à la réalisation d'inférences, à la fois causale (cf. Exemple 182) et d'information (cf. Exemple 183).

Exemple 182: Chloé - 6;3 ans - MONO - TDL - étayage OFTM - DA1

1*OBS : et alors du coup tu m'as dit qu'il y a une grenouille qui a mordu la patte .

2*OBS : mais je sais pas, qui a mordu la patte?

3*CHI : xxx .

4*OBS : c'est le papa grenouille qui a mordu la patte?

5*CHI : 0 [=! acquiesce] .

6*OBS : du bébé grenouille?

7*CHI : oui .

8*OBS : pourquoi il a fait ça?

9*CHI : &mh je sais pas .

Dans cet exemple, Chloé formule ce type de réponse à une question nécessitant une inférence causale, à savoir l'explication de la raison du comportement agressif de la grande grenouille envers la petite grenouille.

Exemple 183: Jonas - 8;2 ans - BI - DT - étayage OFTM - SI1

1*OBS : et après t'as dit ils sont partis quelque part .

2*OBS : au début ils étaient où en fait?

3*CHI : ils étaient +...

4*CHI : je sais pas .

5*CHI : c'est tout blanc .

6*OBS : &ah mais d'après toi ils sont où?

7*CHI : 0 [=! hausse les épaules pour dire qu'il ne sait pas] .

Dans l'Exemple 183, Jonas ne formule pas d'hypothèse quant au lieu où se déroule le début de l'histoire. Il justifie son incapacité à répondre en soulignant l'absence d'indices visuels, précisant que « *c'est tout blanc* ».

Toutefois, il convient de souligner que, dans certains cas, l'étayage proposé a permis aux enfants de dépasser leur réponse initiale, notamment grâce à l'usage de questions

plus précises et à des mises en relief de liens entre les événements. L'extrait de Julien présenté dans l'Exemple 184 illustre ce cas de figure.

Exemple 184: Julien - 5;1 ans - MONO - F - OFTM - DA2

- 1*OBS : il s' est passé quoi?
 2*CHI : &mhh .
 3*OBS : il s' est passé encore quelque chose?
 4*CHI : &ben [/] &ben oui mais je sais pas .
 5*OBS : est ce que c' est encore le papa grenouille qui a fait quelque chose?
 6*CHI : &ah non [/] non [/] non .
 7*OBS : il a rien fait le papa grenouille au bébé grenouille?
 8*CHI : &euh je sais pas .
 9*CHI : mais [/] mais le [/] le bébé grenouille il pleure .
 10*OBS : &ah!
 11*CHI : je sais pas pourquoi .
 12*CHI : mais [/] mais il a rien fait le bé +...
 13*OBS : &ah mais c' est bizarre ça .
 14*CHI : &ah &ben moi je sais pas .
 15*CHI : mais je sais pas s' il a rien fait .
 16*CHI : mais &ah peut être c' est la grosse tortue .
 17*OBS : la grosse grenouille ou la grosse tortue?
 18*CHI : peut être c' est le papa .
 19*OBS : &ah le papa .
 20*CHI : &ben ouais .
 21*OBS : il a fait quoi?
 22*CHI : ben <il voul> [/] il était <sur la grenouille> [/] sur [/] sur la tortue .
 23*OBS : oui .
 24*CHI : et puis avec sa patte il a fait boum@o [=! mime lancer] .
 25*OBS : &ah au bébé grenouille?
 26*CHI : 0 [=! acquiesce] .
 27*OBS : &ah &ben alors c' est peut être pour ça qu' il pleure &hein ce bébé?
 28*CHI : &ben moi je sais pas .

L'enfant formule à plusieurs reprises qu'il ne sait pas ce qu'il s'est passé pendant la promenade des personnages dans la forêt (énoncés 4, 8, 14, etc.). Pour soutenir sa compréhension, l'expérimentatrice affine son questionnement avec une suggestion sous forme de question fermée ("*est ce que c' est encore le papa grenouille qui a fait quelque chose?*"), puis attire l'attention de l'enfant sur une incohérence — le fait que la petite grenouille pleure alors que, selon lui, « il ne s'est rien passé ». Cela a aidé Julien

à formuler une hypothèse (énoncé 16 : "*mais &ah peut être c' est la grosse tortue*"), puis à évoquer l'action de la grande grenouille (énoncé 24 : "*et puis avec sa patte il a fait boum@o [=! mime lancer]*") Il reste cependant incertain comme en témoigne le dernier énoncé de cet exemple ("*&ben moi je sais pas*") en réponse à une question visant à établir un lien causal entre les événements (énoncé 27). Précisons que cette IC n'a pas été reprise dans sa narration post-étayage.

- Réponse inadéquate :

Nous relevons également différents types de réponses inadéquates chez les enfants ayant peu progressé après l'étayage.

** Réponse dont le contenu est partiellement en lien avec la question*

Certaines réponses des enfants reprennent des éléments de la question sans pour autant y répondre de manière adéquate. Prenons l'exemple de Paulo (cf. Exemple 185).

Exemple 185: Paulo - 6;1 ans - BI - TDL - étayage OFTM - SI1

1*OBS : et comment il a réagi le petit garçon quand il a vu la petite grenouille ?

2*CHI : il après était fâché .

3*OBS : le garçon il était fâché au début ?

4*CHI : non parce que il a vu le cadeau .

5*CHI : et après l' autre grenouille <elle a> [/ /] le grand l a mangé .

6*OBS : d'accord l' autre grenouille était fâchée c' est ça ?

7*OBS : mais le garçon lui il était content d' avoir une petite grenouille ?

8*CHI : non <l' au> [/ /] à la fin était gentil le grand grenouille .

L'expérimentatrice pose plusieurs questions visant à faire émerger l'IC "le garçon est content d'avoir reçu une petite grenouille" (énoncés 1 et 7). Dans ses réponses, l'enfant aborde effectivement la thématique des émotions mais il fait référence à un autre personnage de l'histoire, en l'occurrence à la grande grenouille, détournant ainsi le focus attendu à deux reprises (énoncés 2 et 8). Ajoutons que sa réponse à l'énoncé 2 entraîne une incompréhension de la part de l'adulte, en raison d'une ambiguïté référentielle : l'enfant utilise le pronom *il* pour désigner la grenouille dans sa réponse à la question portant sur le garçon.

L'Exemple 186 montre un autre cas de figure de réponse partiellement en lien avec la question.

Exemple 186: Paulo - 6;1 ans - BI - TDL - OFTM - DA1

1*OBS : mais pourquoi la grande grenouille elle a mordu la petite grenouille?

2*CHI : parce que .

3*CHI : après a fait oh@o [=! imite le garçon surpris] .

Paulo répond uniquement "*parce que*" à une question débutant par *pourquoi*, et enchaîne rapidement en évoquant un autre élément de l'histoire. Il a donc pris en considération le type de question posée mais n'a pas développé sa réponse.

** Réponse non conforme sur le plan du contenu de l'histoire*

Certaines réponses apportées par les enfants ne sont pas conformes au regard du contenu de l'histoire. Étant dans une posture d'interlocutrice non informée, l'expérimentatrice n'a alors pas la possibilité de relancer efficacement l'échange pour développer l'IC visée. Ce cas de figure est illustré dans l'Exemple 187. L'IC ciblée par la série de questions est la suivante : "les amis cherchent la petite grenouille".

Exemple 187: Dilan - 5;1 ans - BI - DT - étayage OFTM - FE3

1*OBS : elle a disparu?

2*CHI : oui <il a vraiment> [/] il a vraiment disparu .

3*OBS : d'accord et puis alors <comment ils> [/] comment ils ont réagi quand ils ont vu qu' elle avait disparu?

4*CHI : 0 .

5*OBS : ils ont fait quoi?

6*CHI : rien .

7*OBS : ils l' ont pas cherchée?

8*CHI : non ils ont pleuré .

L'expérimentatrice commence par interroger l'enfant sur la réaction des amis face à la disparition de la petite grenouille (énoncé 3), puis affine sa demande en posant une question sur les actions des personnages (énoncé 5). L'enfant répondant "*rien*", elle suggère alors explicitement la recherche de la petite grenouille sous forme de question fermée (énoncé 7). Cependant, Dilan répond une nouvelle fois par la négative, ce qui ne permet pas l'accès à l'IC visée.

** Réponse de type déictique*

Certaines réponses ne permettent pas d'accéder au contenu attendu en raison de l'utilisation de déictiques spatiaux à la place d'une mention explicite de lieu, comme c'est le cas dans l'Exemple 188.

Exemple 188: Kevann - 5;1 ans - MONO - TDL - étayage OFTM - SI2

1*OBS : au tout début de l' histoire ils sont où ?

2*CHI : 0 .

3*OBS : &heintu te souviens au tout début où ils sont ?

4*CHI : *sontaient là* [=! montre sur l'image] .

5*CHI : et après là ils partaient [=! montre sur l'image] .

6*OBS : après ils sont partis ?

7*CHI : 0 [=! acquiesce] .

8*OBS : ils sont partis où ?

9*CHI : *ici* [=! montre sur l'image] .

Dans cet exemple, Kevann ne parvient pas à se détacher des images et formule des réponses déictiques (énoncé 4 : *sontaient là* et énoncé 9 : *ici*) en réponse à des questions portant sur le lieu (énoncés 1, 3 et 8). Comme déjà évoqué précédemment dans la section 8.2.2, cet aspect est problématique dans le contexte d'interlocution proposé. En effet, l'expérimentatrice, adoptant une posture d'interlocutrice non informée et ne voyant pas les images, ne peut tirer d'informations de ces réponses et les exploiter pour faire progresser l'échange. Ce type de réponse reflète donc une difficulté à tenir compte des conditions de production, et plus précisément du statut de l'interlocuteur.

*** Réponse comportant des explications imprécises**

Ce type de réponse concerne essentiellement les réponses aux questions de type "pourquoi". Certains enfants fournissent des explications peu claires qui nécessitent un effort inférentiel important de la part de l'interlocuteur pour en reconstruire le sens. Dans l'Exemple 189, Nadia tente d'expliquer pourquoi la grande grenouille apprécie désormais la petite grenouille. Cependant, l'explication qu'elle propose à l'énoncé 8 ("*parce que maintenant <elle a> [/]/ quand elle avait désobéi il a dit pardon le petit garçon*".) reste confuse et n'apporte pas de justification satisfaisante.

Exemple 189: Nadia - 7;2 ans - BI - TDL - étayage OFTM - DA1

1*OBS : et à la fin alors est ce que la grande grenouille elle l' aime bien ?

2*OBS : ou elle l' aime toujours pas ?

3*CHI : elle l' aime toujours pas .

- 4*CHI : mais à la fin elle le l' aime .
 5*OBS : &ah elle a changé d' avis?
 6*CHI : oui .
 7*OBS : pourquoi elle a changé d' avis?
 8*CHI : parce que maintenant <elle a> [/] quand elle avait désobéi il a dit pardon le petit garçon .
 9*CHI : maintenant il l' aime .

- Réponse adéquate

Enfin, nous relevons également un certain nombre de réponses adéquates, apportant les éléments de contenu attendus, y compris chez les enfants ne présentant pas d'amélioration en termes de complétude des IC dans leur narration post-étayage. Cependant, chez ces enfants, les informations ayant émergé au cours de l'étayage ne sont pas réinvesties dans leur seconde narration. L'exemple de Carina (cf. Exemple 190) en est une illustration.

Exemple 190: Carina - 8;9 ans - BI - TDL - OFTM - SII

Narration pré-étayage

- 1*CHI : en fait c' était l'anniversaire du petit garçon .
 2*OBS : oui .
 3*CHI : alors il a ouvert le cadeau .
 4*CHI : il a sorti une tortue une petite tortue toute bébé .
 *CHI : après la [/] la [/] la grosse grenouille aimait pas .

Étayage

- 1*OBS : okay et le garçon il a réagi alors comment quand il a vu la petite grenouille?
 2*CHI : &eh &ben il était content .

Narration post-étayage

- 1*CHI : <il ét> [/] il y avait un petit garçon .
 2*CHI : il fêtait son anniversaire chez lui .
 3*CHI : ses parents l' avaient donné un cadeau à part de lui .
 4*CHI : après quand il les avait ouvert &ben il voyait .
 5*CHI : après il a ouvert .
 6*CHI : la tortue voulait voir .
 7*CHI : le chien a vu .
 8*CHI : <quand elle avait vu> [/] après quand ils ont ouvert la boîte a sorti une petite grenouille toute bébé .
 9*CHI : après <ils avaient vu> [/] ils ont vu qu' il [/] elle était très mignonne.

10*CHI : après le petit garçon a ouvert dans la boîte .

11*CHI : et elle a pris .

12*CHI : elle [/] elle voulait montrer <à le> [/] à la grosse grenouille .

13*CHI : et il était pas content .

Nous relevons que l'IC "*le garçon est content*" n'est pas évoquée dans sa narration pré-étayage. Durant l'étayage, l'expérimentatrice cible cette information à travers une question partielle, à laquelle l'enfant répond de manière adéquate. Toutefois, bien que cette IC ait été mentionnée durant l'échange, Carina ne l'a pas intégrée à sa narration post-étayage.

Cette absence d'appropriation des éléments abordés durant l'étayage pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs. Des limites attentionnelles et une fatigabilité importante, liées à la nécessité de raconter l'histoire une nouvelle fois, peuvent être invoquées, mais également des difficultés à généraliser les informations et/ou à mobiliser ses connaissances dans une narration produite en monogestion.

Pour clore cette recension des différents types de réactions aux questions posées, signalons également quelques occurrences de non-réponse ou de réponses de type acquiescement à des questions ouvertes ou partielles. Toutefois, ces cas restent très rares dans notre corpus.

S'agissant des différences en fonction du statut clinique, nous observons que les réponses sans lien avec la question ainsi que les réponses dont le contenu est partiellement en lien avec la question concernent principalement les enfants des groupes TDL et F, et apparaissent très rarement chez les enfants présentant un DT. Les réponses de type "*je sais pas*", les réponses non conformes sur le plan du contenu de l'histoire, les réponses de type déictique, les réponses comportant des explications imprécises et les réponses adéquates mais non réinvesties lors de la seconde narration sont également plus fréquentes dans les groupes TDL et F. Elles sont toutefois régulièrement observées dans les productions d'enfants avec DT, en particulier chez les plus jeunes. De manière générale, les questions factuelles ont suscité moins de difficultés que celles nécessitant la réalisation d'inférences plus complexes, et ce, quel que soit le groupe d'enfants considéré.

Nous apportons quelques observations supplémentaires sur la narration post-étayage. Au-delà du nombre d'IC complètes, nous avons également observé des améliorations dans le niveau d'explication fourni pour certaines IC.

Les explications n'étant pas directement ciblées dans notre étude, elles n'étaient pas nécessairement attendues pour juger qu'une IC était complète. Ainsi, cet aspect d'évolution pré- et post-étayage est visible de manière qualitative uniquement. Prenons l'exemple de la force transformatrice 1 *"la grande grenouille est jalouse de la petite grenouille"*. Nous avons considéré cette IC comme complète dès lors que l'enfant indiquait que la grande grenouille n'aimait pas ou était fâchée contre la petite grenouille, même s'il n'en apportait pas d'explication. Nous avons constaté que l'étayage avait permis à certains enfants, non seulement de produire l'IC de manière complète dans la narration post-étayage, mais aussi de proposer une explication au comportement et/ou à l'état émotionnel de la grande grenouille. Ce cas de figure a été observé uniquement chez des enfants avec DT, et principalement chez ceux âgés de plus de 6 ans. Nous l'illustrons par l'Exemple 191.

Exemple 191: Alice - 6;4 ans - MONO - DT - OFTM - FT1

Narration pré-étayage

*CHI : et l' autre grenouille du garçon elle était fâchée .

Étayage

1*OBS : pourquoi tu penses qu' elle était pas contente?

2*CHI : <parce que il croy> [/] parce que c' était <l' autre> [/] l' autre petite grenouille la vedette après .

3*OBS : 0 [=! rit] .

4*CHI : &ben oui mais ils allaient tous vers la petite .

Narration post-étayage

1*CHI : mais la grosse grenouille elle [/] elle l' aimait pas parce que le petit garçon <l' aimait> [/] il croyait qu' il l' aimait plus que la grosse .

2*OBS : &mh .

3*CHI : mais alors que c' était pareil .

Dans cet exemple, l'IC relative à la FT1 est incomplète car Alice mentionne que la grande grenouille est fâchée mais sans établir de lien explicite entre cette émotion et l'arrivée de la petite grenouille. Durant l'étayage, l'expérimentatrice pose une question ayant pour but de l'amener à préciser la raison de la colère de la grenouille (*"pourquoi tu penses qu' elle était pas contente?"*). Dans sa réponse, Alice exprime un sentiment de jalousie de la grande grenouille en expliquant que la petite grenouille attire toute l'attention des autres personnages (*"<parce que il croy> [/] parce que c' était <l' autre> [/] l' autre petite grenouille la vedette après"*). Dans sa seconde narration, Alice explicite

le lien causal : elle attribue l'émotion négative de la grande grenouille à une perception de favoritisme ("*mais la grosse grenouille elle [/] elle l'aimait pas parce que le petit garçon <l'aimait> [/] il croyait qu'il l'aimait plus que la grosse*") et précise également que cette perception est erronée ("*mais alors que c'était pareil*").

Bien que les aspects de connexion et de cohésion anaphorique n'aient pas été spécifiquement ciblés par l'étayage, ni analysés de manière quantitative post-étayage dans notre étude, nous souhaitons clore cette section par quelques observations qualitatives portant sur leur évolution après l'étayage. Il est possible que, sans être directement visés, ces aspects aient néanmoins été influencés par le travail d'explicitation et de clarification du contenu réalisé lors de l'étayage. En outre, au cours de l'étayage, l'expérimentatrice a elle-même eu recours à certains organisateurs discursifs dans ses questions, et a parfois posé des questions visant à lever des ambiguïtés référentielles, notamment en introduction. De manière générale, nous n'avons pas observé de changements majeurs sur le plan de la connexion ou de la cohésion anaphorique. Toutefois, nous relevons ponctuellement des évolutions portant sur certains aspects de ces dimensions discursives. Sur le plan de la connexion, nous constatons par exemple une diversité plus importante au sein de la catégorie des organisateurs temporels, avec notamment davantage d'organisateur marquant le début et la fin de l'histoire (ex. : *au début, à la fin, enfin, finalement, etc.*), comme illustré dans l'Exemple 192.

Exemple 192: Micael - 5;10 ans - BI - DT - OFTM2 - FE4

*CHI : et après tout <à la fin> [/] à la fin ils étaient tous contents .

Nous relevons ainsi 12 occurrences de ces organisateurs en post-étayage (toutes au sein du groupe DT) contre 3 lors de la narration pré-étayage.

En ce qui concerne la cohésion anaphorique, il est intéressant de noter que certaines ambiguïtés ont pu être levées après l'étayage. L'exemple de Silvia (cf. Exemple 193) en est une illustration. Cet extrait correspond au début de la narration.

Exemple 193: Silvia - 5;4 ans - MONO - DT - OFTM - SII

Narration pré-étayage

*CHI : là il ouvre un papier cadeau .

Étayage

1*OBS : au début tu m'as dit qu'il a reçu un cadeau .

2*OBS : mais c' est qui il?

3*CHI : &ben le petit garçon .

Narration post-étayage

*CHI : alors en fait c' est que il y avait un cadeau que le petit garçon avait reçu .

Dans sa narration initiale, Silvia introduit le personnage du garçon à l'aide du pronom *il*, créant ainsi une ambiguïté référentielle. Durant l'étayage, l'expérimentatrice a manifesté qu'elle n'avait pas compris qui était ce personnage, et Silvia a précisé qu'il s'agissait du garçon. Lors sa narration post-étayage, elle l'introduit cette fois sans ambiguïté au moyen du SN "*le petit garçon*".

Synthèse : Étayage

- **Temps :**

Ce facteur a un impact sur la complétude des IC, celles-ci étant plus fréquemment complètes en post-étayage qu'en pré-étayage pour l'ensemble des enfants. Ce résultat permet d'émettre l'hypothèse d'un effet bénéfique de la phase d'étayage sur la production narrative des enfants.

- **Type d'étayage :**

Nous avons observé que les IC étaient plus fréquemment complètes dans la narration post-étayage lorsqu'elles avaient bénéficié d'un étayage direct ou indirect, comparativement aux IC non étayées, et ce, quel que soit le profil des enfants. Cela confirme l'effet de l'étayage sur l'amélioration de la complétude des IC.

- **Forme des questions :**

Bien que tous les enfants aient reçu des questions similaires en première intention, l'expérimentatrice a dû davantage adapter la forme des questions auprès des enfants des groupes TDL et F, des enfants bilingues et des plus jeunes, en recourant plus fréquemment à des questions fermées ou alternatives. Cependant, la forme des questions posées n'a pas eu d'effet sur la complétude des IC dans la narration post-étayage.

- **Statut clinique :**

Le statut clinique influence l'ensemble des mesures relatives à l'étayage des narrations.

D'une part, l'analyse globale révèle une progression plus marquée entre

la narration pré-étayage et celle post-étayage chez les enfants du groupe DT, comparativement à ceux du groupe TDL. Lorsque l'on contrôle l'effet de l'âge, du niveau initial et du statut linguistique, les enfants avec DT progressent en moyenne de 2 IC complètes de plus que ceux du groupe TDL (et de 2.2 IC complètes de plus que les enfants du groupe F).

D'autre part, en se concentrant uniquement sur les IC incomplètes en pré-étayage (analyse de l'étayage effectif), nous observons également que les enfants avec TDL produisent moins fréquemment des IC complètes en post-étayage que leurs pairs avec DT. En outre, lorsque ces IC ont été étayées (directement ou indirectement), elles sont plus souvent complètes en post-étayage chez les enfants du groupe DT que TDL. Ainsi, ces résultats suggèrent une meilleure capacité d'appropriation des éléments abordés pendant l'étayage chez les enfants sans TDL.

Enfin, l'analyse qualitative des réactions des enfants aux questions durant la phase d'étayage met en évidence une fréquence plus élevée de certains types de réponses chez les enfants ayant le moins progressé, en particulier dans les groupes TDL et F (et presque exclusivement dans ces groupes pour les deux premières catégories). Il s'agit de :

- réponses sans lien avec la question
- réponses partiellement en lien avec la question
- réponses de type *"je sais pas"*
- réponses non conformes sur le plan du contenu de l'histoire
- réponses de type déictique
- réponses comportant des explications imprécises
- réponses adéquates mais non réinvesties lors de la seconde narration

Sur l'ensemble de ces aspects liés à l'étayage, les groupes TDL et F présentent des profils similaires.

• **Statut linguistique :**

Nous n'avons retrouvé aucune différence en fonction du statut linguistique concernant l'évolution pré- et post-étayage. Les enfants bilingues semblent donc tirer profit de l'étayage fourni dans des proportions similaires à celles des enfants monolingues.

- **Âge :**

L'effet de l'étayage sur la complétude des IC varie en fonction de l'âge des enfants. De manière générale, les enfants plus âgés présentent une progression pré-/post-étayage plus marquée, ce qui suggère une meilleure capacité à tirer profit de cette phase. Cette amélioration est particulièrement visible chez les enfants avec DT à partir de 6 ans environ.

Quatrième partie

Discussion

9. Discussion

L'objectif de cette thèse était de proposer un dispositif méthodologique pour évaluer les habiletés discursives en français des enfants d'âge scolaire, monolingues et bilingues, avec et sans TDL. Nous avons examiné dans quelle mesure ce dispositif a permis de mettre en évidence des différences entre enfants avec et sans TDL, indépendamment de leur statut linguistique, ainsi que sa pertinence dans le cadre d'une évaluation logopédique, notamment au regard des différents buts de l'évaluation. Dans cette discussion, nous présenterons d'abord une synthèse de nos résultats sous forme de tableau (section 9.1), avant de proposer une mise en perspective critique de ces résultats afin de mieux caractériser les habiletés narratives des enfants selon leur profil (section 9.2). Nous exposerons ensuite les contributions du dispositif à l'évaluation logopédique (section 9.3). Enfin, nous concluons par un récapitulatif des implications théoriques et cliniques de notre étude (section 9.4).

9.1. Synthèse des résultats

Dans cette thèse, nous avons cherché à décrire les facteurs qui influencent les habiletés narratives des enfants (question de recherche principale), en examinant plus particulièrement l'effet de leur statut clinique (sous-questions de recherche 1) et de leur statut linguistique (sous-questions de recherche 2), envisagés comme deux dimensions centrales de notre étude, ainsi que d'autres facteurs d'influence (âge, conditions de production).

Le Tableau 49 présente une synthèse des principaux résultats quantitatifs relatifs à l'effet de ces différents facteurs sur l'ensemble des mesures narratives étudiées. Nous avons formulé l'hypothèse d'une influence de certaines caractéristiques individuelles des enfants (statut clinique, statut linguistique et âge), ainsi que des conditions de production (type de tâche et étayage des narrations) sur l'actualisation de leurs habiletés narratives. Les résultats obtenus confirment cette hypothèse, en montrant que les performances narratives dépendent conjointement de ces facteurs, dont l'influence

9. Discussion

varie selon les mesures considérées. De manière générale, le statut clinique apparaît comme le facteur ayant le plus d'impact sur les habiletés narratives, dans la mesure où il constitue un prédicteur significatif pour la grande majorité de nos mesures et apparaît comme le premier facteur de différenciation dans la plupart de nos analyses d'inférence conditionnelle. Le statut linguistique exerce, quant à lui, une influence plus limitée et qui ne concerne pas l'ensemble des mesures. Enfin, l'âge et les conditions de production affectent la majorité des dimensions narratives de l'ensemble des enfants, bien que certaines spécificités se manifestent en fonction du statut clinique.

TABLEAU 49. – Synthèse des effets du statut clinique, du statut linguistique, de l'âge et du type de tâche et de l'étayage

Mesures	Statut clinique	Statut linguistique	Âge	Type de tâche
Mesures linguistiques				
LME	DT > TDL	–	↑ avec l'âge	–
Densité des énoncés	DT > TDL	–	↑ avec l'âge	Rappel > Prod.
Participation verbale	–	–	↑ avec l'âge	Rappel > Prod.
Diversité lexicale (VOCB)	DT > TDL	Mono.* > Bil.	–	Rappel > Prod.
Choix erroné « être / avoir »	TDL > DT	Bil. > Mono.	↓ avec l'âge	Rappel > Prod.
Mesures discursives				
<i>Planification</i>				
Centralité des informations	DT > TDL	–	–	Rappel > Prod.
Complétude des IC	DT > TDL	Mono. > Bil. chez TDL uniquement	↑ avec l'âge	Rappel > Prod.
Présence des phases narratives	–	–	↑ avec l'âge	Rappel > Prod.
Exhaustivité des phases	DT > TDL	Mono. > Bil. chez TDL uniquement	↑ avec l'âge	–
Détails de la non-exhaustivité				
- Complets	DT > TDL	–	↑ avec l'âge	Rappel > Prod.
- Insuffisants	–	–	–	Prod. > Rappel
- Imprécis	TDL > DT	Bil. > Mono.	↓ avec l'âge	–
- Erronés	TDL > DT	–	↓ avec l'âge	Rappel > Prod.
<i>Connexion</i>				
Densité des organisateurs	DT > TDL	Mono. > Bil.	–	–

Suite page suivante

Mesures	Statut clinique	Statut linguistique	Âge	Type de tâche
Présence d'organiseurs introductifs	–	–	↑ avec l'âge	Rappel > Prod.
Distribution des organisateurs				
- Temporels	–	–	–	–
- Logiques	DT > TDL	–	–	Rappel > Prod.
- Modulateurs de rythme	DT > TDL	–	↑ avec l'âge	Rappel > Prod.
- Pluri-fonctionnels	DT > TDL	Mono. > Bil.	↑ avec l'âge	–
- Archi-connecteur <i>et</i>	TDL > DT	Bil. > Mono.	–	Prod. > Rappel
<i>Cohésion anaphorique</i>				
Caractère attendu selon la position dans la chaîne référentielle (formes non attendues)	TDL > DT	–	↓ avec l'âge	–
Jugement d'ambiguïté référentielle (formes ambiguës)	TDL > DT	–	↓ avec l'âge	Prod. > Rappel
<i>Cohésion verbale</i>				
Sous-système temporel				
- Présent	–	–	–	Prod. > Rappel
- Passé	DT > TDL	–	–	–
- Mixte	TDL > DT	–	–	–
<i>Étayage</i>				
Complétude des IC post-étayage > pré-étayage;				
Complétude post-étayage des IC étayées directement et indirectement > IC non étayées;				
Progression DT > progression TDL;				
Progression ↑ avec l'âge				

Note. Les effets indiqués sont significatifs; les différences non significatives sont représentées par un tiret (–). Les symboles < et > indiquent la direction des différences observées pour la mesure considérée.

* Mono. : Monolingues, Bil. : Bilingues, Prod. : Production

9.2. Habiletés narratives des enfants

Dans cette section, nous présenterons les profils de fonctionnement narratif des enfants tels qu'ils émergent de nos analyses, en fonction de leur statut clinique ou linguistique, et les discuterons à la lumière des données issues de la littérature. Bien que notre étude ne soit pas longitudinale, l'exploration des habiletés narratives chez des enfants âgés de 5 à 9 ans permet néanmoins de dégager certaines tendances déve-

loppementales et d'esquisser des trajectoires possibles. Nous aborderons d'abord les habiletés narratives des enfants au développement typique (section 9.2.1), puis celles des enfants présentant un TDL (section 9.2.2), des enfants bilingues (section 9.2.3) et, enfin, celles des enfants du groupe exploratoire F (section 9.2.4).

9.2.1. Habiletés narratives des enfants avec développement langagier typique

Il ressort de notre étude que les habiletés narratives des enfants se développent de manière progressive dans la tranche d'âge étudiée (5 à 9 ans), corroborant ainsi les observations selon lesquelles ces compétences continuent de se développer durant l'âge scolaire (de Weck, 1991 ; Reuterskiöld et al., 2011). Toutefois, certaines nuances apparaissent selon la compétence considérée.

Concernant **les aspects linguistiques**, nous constatons une augmentation progressive de la LME entre 5 et 9 ans, qui s'accompagne d'une nette diminution des variations interindividuelles autour de 8 ans, âge au-delà duquel elle atteint des valeurs élevées chez l'ensemble des enfants. Parallèlement, la participation verbale augmente également au cours de cette période, traduisant une amélioration des capacités de monogestion. Ces indicateurs apparaissent ainsi sensibles aux progrès développementaux, à l'instar des résultats obtenus par Mimeau et al. (2015) pour la LME et par de Weck et Rosat (2003) pour la participation verbale. En revanche, la densité des énoncés évolue peu selon l'âge des enfants avec DT, de même que les aspects de précision morphologique, le taux d'erreur dans le choix des verbes "être" et "avoir" étant déjà très faible à 5 ans. En effet, comme indiqué par Parisse et Maillart (2004), les enfants avec DT ont déjà acquis l'essentiel des structures complexes et présentent peu d'erreurs grammaticales dès l'âge de 5 ans. La diversité lexicale ne montre pas non plus de variation marquée avec l'âge, contrairement à ce que rapportent plusieurs travaux qui observent une progression de cette compétence durant les années scolaires (Charest et al., 2020 ; Justice et al., 2006). Cette absence d'effet pourrait être liée à des variations interindividuelles dans notre échantillon et/ou à des différences liées au matériel narratif utilisé.

Avec l'avancée en âge, les narrations des enfants deviennent plus complètes, plus précises et mieux structurées sous forme de séquences narratives, témoignant d'un développement significatif des compétences **de planification** entre 5 et 9 ans. En

revanche, l'absence d'effet de l'âge sur la centralité suggère que, dès 5 ans, les enfants sont capables de sélectionner les informations pertinentes, comme en témoigne la prédominance des informations centrales par rapport aux informations secondaires dans leurs productions, quel que soit l'âge. Ces observations confirment et enrichissent les données développementales rapportées par de Weck (2005b) et Hilaire-Debove et Kern (2013), en apportant des précisions sur l'évolution des différents aspects de la planification. Plus spécifiquement, nous relevons une nette amélioration de la complétude du contenu et de la capacité à organiser la narration en séquence narrative à partir de 7 ans environ, en écho aux travaux de Hilaire-Debove et Kern (2013), qui avaient montré qu'à partir de cet âge, les enfants présentent de meilleures capacités d'interprétation et sont davantage capables de hiérarchiser les informations.

Ainsi qu'établi par de Weck (2005b), nous observons que l'acquisition des aspects de textualisation, notamment de connexion et de cohésion anaphorique, est plutôt tardive, autour de 7 et 9 ans.

S'agissant de **la connexion**, les habiletés de structuration narrative et de mise en relief des événements s'affinent avec l'âge, avec une utilisation accrue d'organismes introductifs, de modulateurs de rythme et d'organismes plurifonctionnels. Ces catégories semblent ainsi refléter des habiletés discursives qui se développent de manière plus tardive, comme le suggèrent de Weck (1991) et Kern (2000). Toutefois, l'âge n'influence pas la densité globale des organismes produits, en cohérence avec Kern (1997), qui montre que les enfants en utilisent déjà un nombre conséquent dès l'âge de 3 ans. Une hiérarchie dans la répartition des organismes proche de celle décrite par de Weck (1991), Kern (1997) et Vion et Colas (2005) est relevée : une prédominance des organismes temporels, suivis de l'archi-connecteur *et* (organisme additif), puis des organismes logiques, pluri-fonctionnels et enfin des modulateurs de rythme.

La maîtrise des éléments de **cohésion anaphorique** progresse considérablement durant la période évaluée. Les enfants améliorent leur capacité à introduire et à maintenir les référents dans une narration, en sélectionnant les formes attendues selon leur position dans la chaîne référentielle et en s'adaptant aux connaissances supposées de l'interlocuteur. Cette évolution s'accompagne d'une diminution notable de l'ambiguïté référentielle à partir d'environ 7 ans, âge fréquemment décrit dans la littérature comme charnière pour l'acquisition de la capacité à sélectionner des expressions référentielles pertinentes en fonction du contexte discursif et contextuel (Bamberg, 1987 ; de Weck, 1991 ; Hickmann, 2000, *inter alia*). Dans l'ensemble, nos

résultats confirment les conclusions de travaux précédents (de Weck, 1991 ; Hickmann, 2003 ; Salazar Orvig & de Weck, 2021 ; Schimke et al., 2020, *inter alia*) et apportent un éclairage supplémentaire sur les sources, l'impact et l'évolution de l'ambiguïté référentielle en situation de connaissances non partagées. Notre analyse montre que ces ambiguïtés s'inscrivent dans des configurations discursives spécifiques, à savoir après une introduction non explicite d'un référent, lors du croisement des chaînes référentielles, lors des changements de focalisation, et en présence de référents à caractéristiques proches, qui nécessitent une spécification supplémentaire pour être correctement identifiés. Elles n'affectent pas de la même manière la cohérence de la narration, pouvant avoir un impact ponctuel ou, au contraire, s'étendre à une portion plus importante de la narration. Leur présence dépend ainsi de la capacité à gérer ces contraintes discursives et contextuelles complexes, dont la maîtrise s'affine progressivement avec l'âge, les ambiguïtés devenant rares vers 9 ans.

En revanche, le choix des temps verbaux dans la narration semble moins sujet à variation dans la tranche d'âge étudiée. Ce constat diverge des observations de Akinci et Kern (1998), qui relèvent des différences dans le sous-système temporel selon l'âge dans une tâche de production de narration, avec une préférence plus marquée pour le présent chez les enfants plus jeunes. La présence d'un modèle d'histoire au passé dans notre protocole pourrait expliquer cette différence ainsi que la prédominance du sous-système au passé observée chez les enfants avec DT.

L'actualisation des habiletés narratives des enfants avec DT est dépendante **des conditions de production**, les performances étant modulées à la fois par le type de tâche proposé et par la présence d'une phase d'étayage des narrations.

De manière générale, les narrations produites durant la tâche de rappel apparaissent plus élaborées d'un point de vue linguistique (densité des énoncés, diversité lexicale) et discursif (aspects de planification et de connexion) que celles issues de la tâche de production. Nos résultats rejoignent les observations de travaux antérieurs (Kunnari et al., 2016 ; Lever & Sénéchal, 2011 ; Otwinowska et al., 2020 ; Roch et al., 2016), tout en les étendant à une tranche d'âge plus large (les études citées portant principalement sur des enfants âgés de 5 et 6 ans) et en élargissant le champ des aspects langagiers concernés par cette différenciation entre tâches. Ces résultats suggèrent un effet facilitateur du modèle narratif présenté, qui joue un rôle de soutien en offrant aux enfants des repères discursifs et linguistiques susceptibles d'être réinvestis dans leur propre production. Cela contribue à l'enrichissement de leurs performances narra-

tives. Cette dynamique correspond au concept de ZPD décrit par (Vygotski, 1934/1985), la narration produite dans la tâche de production témoignant du niveau actuel de développement langagier des enfants. L'effet de levier du modèle narratif se révèle particulièrement marqué à partir de 7 ans, âge auquel l'amélioration des compétences discursives semble permettre une exploitation plus efficace de ce soutien. Nous partageons les interprétations de Lever et Sénéchal (2011) et Roch et al. (2016), qui estiment que les deux types de tâches font appel à des compétences cognitives différentes. Dans la tâche de rappel, l'enfant s'appuie sur ses capacités de compréhension pour reconstruire la narration entendue, en travaillant sur un matériau linguistique déjà fourni. Dans la tâche de production, en revanche, il doit sélectionner par lui-même les informations pertinentes, établir les liens entre elles et décider de l'ordre dans lequel les présenter, ce qui impose une charge cognitive plus élevée.

En outre, l'amélioration de la complétude des IC entre les narrations pré- et post-étayage s'inscrit dans la continuité des résultats de travaux antérieurs mobilisant des dispositifs similaires d'évaluation dynamique de type interactionniste (Pesco & Gagné, 2017 ; Silva et al., 2014 ; Veneziano, 2010b). Le fait que les IC ayant fait l'objet d'un étayage, qu'il soit direct ou indirect, soient plus fréquemment complètes dans la narration ultérieure confirme l'effet de l'étayage sur l'amélioration de la qualité du contenu des narrations. Le soutien de l'adulte peut ainsi être intégré et réinvesti par les enfants, révélant leur potentiel d'évolution au sein de la ZPD (Vygotski, 1934/1985). Cette progression est encore plus marquée chez les enfants avec DT âgés de plus de 6 ans, suggérant qu'ils sont particulièrement en mesure de tirer parti du soutien de l'adulte à partir de cet âge. Par ailleurs, l'absence d'effet différencié du type de questions posées (ouvertes ou partielles vs. alternatives ou fermées) sur la complétude ultérieure des IC invite à nuancer l'opposition classiquement établie entre questions plus ou moins étayantes (de Weck & Marro, 2010). Bien que les questions fermées ou alternatives sollicitent peu d'élaboration immédiate de la part de l'enfant, elles peuvent néanmoins favoriser sa progression dans le cadre d'un étayage visant une réélaboration différée de l'histoire, en attirant son attention sur des éléments narratifs clés.

9.2.2. Habiletés narratives des enfants avec TDL

Le statut clinique apparaît comme un **facteur majeur influençant l'ensemble des habiletés narratives**. Les enfants avec TDL présentent, de manière générale, des

performances narratives moins élaborées que celles des enfants avec DT, et ce pour la quasi-totalité des dimensions linguistiques et discursives. Cet effet se manifeste indépendamment du statut linguistique.

Sur le plan **linguistique**, à l'instar de nombreux travaux (Altman et al., 2016 ; Auza et al., 2018 ; Charest et al., 2020 ; Colozzo et al., 2011 ; Fey et al., 2004 ; Leonard, 1998 ; Paradis et al., 2022 ; Rezzonico et al., 2015 ; Thordardottir, 2011 ; Tsimpli et al., 2016, *inter alia*), nous avons observé que les enfants avec TDL produisaient des narrations moins élaborées que leurs pairs avec DT en termes de complexité syntaxique, de productivité et de précision morphologique. Contrairement aux enfants avec DT, la densité des énoncés, et par conséquent la maîtrise morphosyntaxique, continue de progresser entre 5 et 9 ans chez les enfants avec TDL, traduisant un décalage dans la trajectoire développementale. Ce constat est en accord avec les données synthétisées par Parisse et Maillart (2004), qui montrent que ces compétences poursuivent leur évolution chez les enfants avec TDL, sans effet plafond observé à 8 ans. En revanche, la participation verbale ne diffère pas selon le statut clinique, ce qui contraste avec les observations de de Weck (1997) et de Weck et Rosat (2003). Cette divergence peut probablement s'expliquer par des différences méthodologiques. Dans les études citées, les enfants devaient raconter l'histoire entendue sans disposer du support visuel du livre, tandis que, dans notre étude, ils bénéficiaient de ce support au moment de la narration. Cette condition expérimentale pourrait expliquer les taux de participation verbale élevés observés chez l'ensemble des enfants de notre corpus, indépendamment de leur statut clinique, dans la mesure où le support visuel matérialise la progression de l'histoire et les incite à en mentionner les éléments.

En ce qui concerne les **aspects discursifs**, les difficultés observées chez les enfants avec TDL portent sur la planification, incluant les aspects d'organisation discursive et de qualité du contenu, ainsi que la connexion et la cohésion des narrations. L'ensemble de ces difficultés reste observable tout au long de la période d'âge étudiée, malgré une amélioration progressive des compétences discursives avec l'âge chez ces enfants.

S'agissant de l'axe de **la planification**, nous nous sommes d'abord penchée sur la qualité des informations contenues dans la narration, qui constituent un préalable indispensable aux aspects d'organisation discursive. Il ressort de nos résultats que les enfants avec TDL produisent un contenu moins informatif et moins complet que les enfants sans trouble.

La sélection et la hiérarchisation des informations constituent un enjeu clé pour produire une narration efficace. À travers notre mesure de centralité des informations, nous avons pu montrer que les enfants avec TDL tendent à inclure davantage de contenu secondaire, ce qui peut nuire à la cohérence et à la compréhension globale de l'histoire. Nous relevons ainsi une difficulté spécifique à sélectionner les informations véritablement utiles à la progression de l'histoire, et par conséquent, à hiérarchiser et à doser le contenu central et secondaire. Cette difficulté pourrait refléter une perception erronée de ce qui constitue une "bonne narration", se manifestant par une confusion entre la quantité d'informations fournies et leur pertinence. Cette observation peut être rapprochée des travaux indiquant que les enfants avec TDL rencontrent des difficultés dans l'application des maximes conversationnelles de Grice (1979), et notamment les maximes de quantité et de relation, ce qui se traduit par une informativité et une pertinence réduites (Katsos et al., 2011 ; Kurtz & Wilbur, 2011), y compris en contexte de narration (Reed et al., 2007). Ainsi, la mesure de centralité proposée constitue un apport pertinent pour rendre compte des difficultés spécifiques dans le traitement de l'information narrative.

Notre analyse de la complétude des IC montre que, même lorsque le contenu central est présent, il reste plus souvent incomplet chez les enfants avec TDL. Ce constat prolonge le large corpus d'études indiquant que ces enfants obtiennent des scores de macrostructure inférieurs à ceux des enfants avec DT (Balčiūnienė & Kornev, 2016 ; Blom & Boerma, 2016 ; Boerma et al., 2016 ; Duinmeijer et al., 2012 ; Kraljević et al., 2020 ; Mäkinen et al., 2014 ; J. Reilly et al., 2004 ; Reuterskiöld et al., 2011 ; Rezzonico et al., 2015, *inter alia*).

Nous avons distingué qualitativement deux aspects de cette incomplétude chez les enfants avec TDL, à savoir des informations souvent omises et une qualité réduite du contenu présent.

Un certain nombre d'omissions concernent les intentions des personnages, et, dans une moindre mesure, leurs émotions. Or, « bien raconter » ne consiste pas uniquement à énumérer une suite d'actions, mais à organiser celles-ci autour des motivations et ressentis des personnages, ces éléments étant fondamentaux pour dépasser l'impression d'une simple succession d'événements (Préneron & Lambert-Kugler, 2010). Ils jouent un rôle central dans la compréhension d'une histoire, dans la mesure où ils donnent du sens aux actions des personnages et participent ainsi à la composante évaluative de la narration au sens de Labov (1972). Leur absence compromet donc l'interprétation globale de la narration. Nos résultats révèlent une

nette différence chez les enfants avec TDL entre la mention des actions et celle de leur finalité et/ou des états affectifs des personnages. Ces observations rejoignent celles de Préneron et Lambert-Kugler (2010), qui montrent que les enfants présentant des difficultés langagières tendent à produire des narrations centrées sur la succession d'événements, au détriment de la mise en intrigue et de l'explicitation des états mentaux des personnages. En outre, ces états internes, et en particulier les intentions, sont rarement représentés de manière explicite dans les images, et doivent être inférés. Cette observation peut être mise en relation avec les difficultés souvent relevées chez ces enfants dans le domaine de la théorie de l'esprit, qui sous-tend l'attribution d'états mentaux aux personnages (Schwartz Offek & Segal, 2022), ainsi que, plus largement, dans la réalisation d'inférences, essentielles à la compréhension des informations non explicites (Botting & Adams, 2005 ; Ford & Milosky, 2003, 2008 ; Ryder et al., 2008 ; Spackman et al., 2006).

Nous observons également, chez les enfants avec TDL, une fréquence accrue d'omissions touchant les informations en position objet. Si des difficultés d'ordre morphosyntaxique peuvent en partie expliquer ce phénomène — l'omission de l'argument verbal obligatoire en position objet étant bien documentée chez ces enfants (Ebbels, 2005) — nous pensons qu'elles ne sont pas suffisantes pour en rendre pleinement compte. En effet, ce type d'omission ayant un impact direct sur la cohérence de la narration, il paraît nécessaire d'invoquer également des difficultés pragmatico-discursives, susceptibles d'impacter la capacité à sélectionner l'information pertinente dans la narration, comme l'ont montré nos observations relatives à la mesure de centralité.

En outre, le contenu narratif des enfants avec TDL présente plus souvent des imprécisions ou des erreurs que celui des enfants avec DT. Ces imprécisions se manifestent à plusieurs niveaux (syntaxique, lexical, sémantique et référentiel), ce qui corrobore les conclusions de Reed et al. (2007) qui ont relevé davantage d'énoncés jugés inappropriés — informations imprécises, incorrectes ou non pertinentes par rapport à l'histoire — chez des adolescents avec TDL. Si elles découlent inévitablement de limitations linguistiques, ces imprécisions reflètent également des difficultés discursives et pragmatiques. Certaines imprécisions référentielles, par exemple, paraissent résulter d'une difficulté à prendre en compte le contexte de production et le statut de l'interlocuteur, constat déjà rapporté par de Weck et Jullien (2013) dans leur étude sur les expressions référentielles. Cela peut être interprété comme une manifestation des difficultés de gestion de la pertinence mises en évidence précédemment, se traduisant par une difficulté à identifier et à sélectionner les informations les plus pertinentes

pour l'interlocuteur. Le contenu erroné observé dans les narrations traduit souvent des difficultés de compréhension et d'inférence, largement documentées chez les enfants avec TDL (Botting, 2002 ; Ford & Milosky, 2008 ; Leclercq & Leroy, 2012 ; Ryder et al., 2008 ; Spackman et al., 2006). Par exemple, ils peuvent confondre l'intention des personnages, telle qu'exprimée dans l'histoire entendue, et leurs actions réelles, ce qui entraîne des interprétations incorrectes ou incomplètes des événements narratifs.

Après avoir examiné la qualité du contenu, nous avons élargi notre analyse au niveau des phases narratives en nous intéressant à l'**organisation en séquences narratives**. L'absence d'effet du statut clinique sur la présence ou l'absence des phases narratives contraste avec plusieurs travaux antérieurs ayant étudié cette organisation en séquences narratives (Balčiūnienė & Kornev, 2016 ; Blom & Boerma, 2016 ; Boudreau, 2008 ; de Weck & Rosat, 2003 ; Govindarajan & Paradis, 2019 ; Ketelaars et al., 2012 ; Merritt & Liles, 1987, 1989 ; Xue et al., 2022, *inter alia*). Toutefois, la plupart de ces travaux évaluent de manière combinée la présence et le degré de complétude de chacune des phases. À l'inverse, notre mesure ne prend pas en compte la qualité du contenu, mais uniquement la présence ou l'absence d'éléments associés à chaque phase, ce qui limite les comparaisons possibles avec ces autres études. La démarche de de Weck et Rosat (2003) se rapproche davantage de la nôtre, puisque ces auteures définissent leur mesure de planification comme l'actualisation, à un degré de complétude variable, des différentes phases narratives. Cependant, une différence méthodologique majeure réside dans le fait que, dans leur protocole, les enfants ne disposaient pas du support visuel au moment de la narration, contrairement à notre étude. Comme évoqué précédemment, nous pensons que l'absence de différence significative entre les groupes pourrait être liée à ce choix méthodologique, dans la mesure où la présence du livre incite les enfants à se référer à chaque page et, par conséquent, à mentionner des éléments relatifs à la majorité des phases de l'histoire.

En combinant l'analyse par phases à la qualité du contenu transmis, nous avons pu apprécier l'**exhaustivité des phases**, qui apparaît réduite chez les enfants avec TDL. Il est intéressant de noter que la différence entre les enfants avec DT est particulièrement marquée pour les phases cruciales de la mise en intrigue (force transformatrice, dynamique de l'action et force équilibrante), ce qui peut accentuer les différences de jugement portant sur la cohérence globale entre les narrations des enfants avec TDL et DT. Ces observations prolongent celles de de Weck et Rosat (2003), qui avaient déjà montré que ces phases étaient moins fréquemment produites par les enfants avec TDL. Dans notre étude, nous avons donc pu mettre en évidence un effet différencié,

même lorsque les enfants avaient accès au référentiel pendant la narration.

Notre examen a ainsi permis de mettre en lumière la moindre capacité des enfants avec TDL à sélectionner les informations réellement importantes pour que l'interlocuteur comprenne l'histoire, que ce soit dans le choix entre informations centrales et secondaires ou, parmi les informations centrales, dans la sélection de celles appartenant à la mise en intrigue. L'analyse approfondie de la planification que nous avons adoptée offre ainsi un éclairage complémentaire sur les stratégies discursives des enfants avec TDL. Elle permet de mieux comprendre comment ces enfants sélectionnent et organisent les informations dans un contexte narratif, enrichissant les connaissances existantes sur la manière dont leurs limitations linguistiques, discursives et/ou pragmatiques se traduisent concrètement dans la production de contenu narratif.

En ce qui concerne **la connexion** de la narration, les enfants avec TDL se distinguent de leurs pairs sans trouble sur les aspects de densité, de répartition et de diversité des organisateurs textuels utilisés.

Les organisateurs textuels apparaissent généralement moins nombreux chez les enfants avec TDL, conformément à ce qui est rapporté dans la littérature (Gonzalez et al., 2012 ; Miranda et al., 1998 ; Tsai & Chang, 2008 ; Xue et al., 2022, *inter alia*). Cette moindre densité tend à produire des narrations plus descriptives, dans lesquelles la progression narrative est moins explicitement marquée. Toutefois, l'analyse montre que la densité, à elle seule, ne constitue pas un indicateur suffisant de la qualité de la connexion, dans la mesure où elle ne garantit pas la précision des relations exprimées entre les événements. La répartition et la diversité des organisateurs apparaissent en revanche déterminantes. La prépondérance de l'archi-connecteur observée chez les enfants avec TDL au détriment d'autres organisateurs, déjà relevée par Reuterskiöld et al. (2011), semble traduire une difficulté à expliciter des relations plus fines entre les événements. En outre, leur recours limité aux organisateurs logiques et pluri-fonctionnels est associé à des enchaînements moins explicites, tandis que l'utilisation restreinte des modulateurs de rythme affecte négativement la mise en relief des informations saillantes et le marquage des différentes phases de la séquence narrative.

L'analyse de la diversité des organisateurs montre que les enfants avec TDL privilégient les organisateurs temporels exprimant la succession d'événements, mais recourent moins fréquemment aux organisateurs marquant la simultanéité ou les relations logiques de conséquence, de but ou de condition, prolongeant ainsi les

observations de Gonzalez et al. (2012) quant à la distinction entre connecteurs subordonnants et coordonnants. La maîtrise des relations de causalité peut être instable, conduisant parfois à des inversions causales (Tribushinina et al., 2015). Ces éléments suggèrent une moindre capacité à prendre de la distance par rapport au support visuel et à expliciter des relations non directement observables. Enfin, si la fréquence globale d'utilisation des organisateurs introductifs est similaire à celle des enfants avec DT, leur distribution diffère : les origines temporelles sont moins fréquentes dans leurs narrations. Or, ces organisateurs témoignent d'opérations langagières plus élaborées, impliquant un détachement par rapport à la situation d'énonciation. Nous reviendrons sur cet aspect en abordant la dimension de la cohésion verbale dans la suite de cette section.

En nous appuyant sur les principales fonctions des organisateurs textuels recensées par de Weck et Marro (2010), notre analyse en précise les usages dans les productions d'enfants avec TDL en mettant en évidence une prédominance de la fonction de liage, qui assure principalement le déroulement du discours, tandis que les fonctions de balisage (délimitation des phases de la séquence narrative), d'empaquetage (intégration syntaxique par subordination et coordination) et de marquage de l'ancrage textuel sont moins mobilisées que chez leurs pairs sans trouble.

Le domaine de la **cohésion anaphorique** a également mis en lumière d'importantes distinctions selon le statut clinique. Nous relevons des différences dans la distribution des types de référents et leur position dans la chaîne référentielle, ainsi que dans les formes linguistiques utilisées, en termes de répartition et de pertinence. Nos résultats suggèrent que, comparativement aux enfants avec DT, les enfants avec TDL maintiennent moins longtemps la focalisation sur les éléments centraux du récit, comme en témoigne la moindre mention de certains personnages principaux, ainsi que la fréquence accrue de références aux personnages secondaires et de réactivations de référents.

Concernant la répartition des **formes linguistiques mobilisées**, nos résultats sont cohérents avec les profils déjà décrits dans la littérature pour introduire un nouveau référent, avec, chez les enfants avec TDL, un recours plus fréquent aux SN définis et un usage plus restreint des SN indéfinis par rapport à leurs pairs sans trouble (de Weck & Jullien, 2013 ; Ingold et al., 2005 ; Rezzonico et al., 2015). Nous avons enrichi ces données en montrant qu'en position de reprise, les deux groupes se distinguent par la fréquence d'utilisation des SN et des pronoms : les enfants avec TDL recourent plus souvent à des SN qu'à des pronoms, contrairement aux enfants avec DT. Ce

résultat contribue à affiner la description des choix référentiels en contexte de narration autonome. Soulignons également que certains enfants avec TDL emploient des stratégies de réintroduction de proche en proche, traduisant une difficulté à établir de véritables liens intralinguistiques, comme relevé par de Weck et Rosat (2003). Par ailleurs, leurs productions comportent davantage de formes non normatives au regard de la grammaire du français (noms sans déterminant, absences de marques, unités indéterminées) (de Weck & Jullien, 2013 ; Ingold et al., 2005 ; Mäkinen et al., 2014 ; Rezzonico, Bernasconi et al., 2021 ; Tsimpli et al., 2017). À l’instar de Mäkinen et al. (2014), nous considérons que ces formes, et particulièrement les absences de marque en position sujet, ne s’expliquent pas uniquement par des limitations linguistiques. Elles reflètent également des difficultés à assurer la cohésion référentielle dans des contextes discursifs qui imposent la production d’une forme pour désigner un référent.

S’agissant de la **pertinence des formes linguistiques utilisées**, la production importante de formes référentielles non attendues au regard de leur position dans la chaîne référentielle, quelle que soit cette position, témoigne d’une capacité limitée des enfants avec TDL à prendre en compte les contraintes contextuelles — en particulier celles liées à une situation de connaissance non partagée, malgré la présence du support visuel — ainsi que les contraintes discursives associées à l’introduction et au maintien des référents. Ces enfants semblent donc manifester une sensibilité réduite à ces paramètres dans le choix des expressions référentielles, en cohérence avec les observations rapportées par de Weck et Jullien (2013), de Weck et Rosat (2003) et Rezzonico, Bernasconi et al. (2021). L’effet sur l’interlocuteur étant primordial, le jugement d’ambiguïté référentielle représente un aspect central du domaine d’analyse de la cohésion anaphorique. Les narrations des enfants avec TDL comportent plus fréquemment des expressions jugées ambiguës pour un interlocuteur non informé, confirmant ainsi les conclusions d’études antérieures (Fichman & Altman, 2019 ; Mäkinen et al., 2014 ; Norbury & Bishop, 2003 ; Tsai & Chang, 2008 ; Xue et al., 2022). Ces ambiguïtés reflètent des difficultés chez ces enfants à choisir des formes suffisamment spécifiées en fonction des caractéristiques discursives et contextuelles et/ou à formuler des suppositions sur l’état des connaissances de leur interlocuteur. Notre analyse précise que, si ces ambiguïtés apparaissent dans des configurations discursives similaires à celles observées chez les enfants au développement typique et diminuent également avec l’âge, elles se maintiennent néanmoins à des niveaux plus élevés chez les enfants avec TDL tout au long de la période étudiée.

En ce qui concerne la **cohésion verbale**, les enfants avec TDL adoptent moins souvent que leurs pairs sans trouble un sous-système temporel dominant, ce qui confirme les résultats de l'étude de Driver (2016). Toutefois, contrairement à cette étude, dans laquelle les enfants avec TDL choisissant un temps dominant ont opté uniquement pour le présent, les enfants de notre corpus ont choisi de manière équivalente le passé ou le présent. Ces divergences pourraient s'expliquer par des différences liées aux conditions de production (tâches de narration sans modèle préalable dans l'étude de Driver, 2016 contre un modèle préalable au passé dans notre étude) ou la langue de la narration (anglais vs. français). En effet, nous avons vu que la fréquence des sous-systèmes temporels était variable selon les langues (Kern, 1997). La fréquence plus élevée des sous-systèmes mixtes suggère que les alternances temporelles produites par les enfants avec TDL répondent moins souvent à des exigences discursives. Cela peut affecter la cohérence temporelle de la narration, en rendant plus difficile le suivi de la chronologie des événements pour l'interlocuteur. Par ailleurs, nous avons vu dans l'analyse de la connexion que les origines temporelles sont moins souvent utilisées par ces enfants. Il est intéressant de constater que, parmi ceux qui y ont recours dans le groupe TDL, la majorité ne choisit pas un sous-système temporel cohérent avec cette origine, contrairement aux enfants avec DT. Ainsi, chez ces enfants, l'origine temporelle semble davantage utilisée de manière conventionnelle (*"il était une fois"* étant la seule formule employée dans ce sous-groupe) que pour réellement marquer un déplacement temporel vers le temps de la narration.

Par ailleurs, nos résultats mettent en évidence que les enfants avec TDL se montrent sensibles **aux conditions de production**, mais dans une moindre mesure que leurs pairs sans trouble. Cette différence se manifeste à la fois dans la différenciation des performances entre les types de tâches (rappel vs. production) et dans les gains post-étayage.

Comme les enfants avec DT, ceux présentant un TDL semblent bénéficier du modèle fourni en rappel pour étoffer leurs narrations, ce qui confirme les résultats obtenus dans les études ayant également comparé ces deux types de tâches dans cette population (Duinmeijer et al., 2012 ; Schneider, 1996). Néanmoins, l'effet observé apparaît moins marqué que chez leurs pairs avec DT, ce qui suggère une appropriation plus limitée des éléments modélisés. Les études précitées n'ayant pas examiné directement les écarts de performance entre enfants avec et sans TDL, notre étude apporte des éléments complémentaires en montrant que le bénéfice du modèle diffère selon le statut clinique. Cette différence peut être mise en relation avec les capacités d'ap-

prentissage réduites observées chez les enfants avec TDL (Bishop et al., 2017 ; Gray, 2003, *inter alia*). En outre, les difficultés de compréhension verbale fréquemment rapportées chez ces enfants (Hsu & Bishop, 2014 ; Leclercq & Leroy, 2012) pourraient également contribuer à ce résultat. Étant donné que le matériau à exploiter dans une tâche de rappel est langagier, en plus du support imagé (lui-même présent dans les deux types de tâches), ces difficultés sont susceptibles de limiter le traitement et le réinvestissement du modèle narratif.

En outre, les effets observés de l'étayage suggèrent que, bien que les enfants avec TDL puissent tirer parti du soutien proposé avec une amélioration de la complétude des IC pré-/post-étayage, ils l'exploitent de manière plus limitée que leurs pairs avec DT. La progression plus marquée observée chez les enfants avec DT, y compris lorsque l'on considère uniquement les IC ayant bénéficié d'un étayage direct ou indirect, indique une appropriation plus efficace des éléments abordés au cours de l'étayage. Comme pour l'effet du type de tâche, il est probable que les capacités d'apprentissage plus restreintes généralement décrites chez les enfants avec TDL jouent un rôle déterminant dans cet écart de performance. Ces observations font écho aux travaux ayant mis en œuvre des dispositifs d'évaluation dynamique de type interventionniste ou incluant une phase d'enseignement explicite (Hadjadj et al., 2024 ; Kramer et al., 2009 ; Peña et al., 2006), tout en montrant que des effets comparables peuvent également être mis en évidence à l'aide d'une approche d'évaluation dynamique de type interactionniste, encore peu documentée dans la littérature auprès d'une population avec TDL. Ce paradigme permet également d'analyser la manière dont les enfants réagissent aux sollicitations de l'adulte lors de l'étayage. Notre analyse a révélé certains profils interactionnels plus fréquents chez les enfants présentant un TDL. Chez ces derniers, nous observons une tendance à produire des réponses peu liées ou seulement partiellement liées aux questions, comportement qui n'apparaît que très rarement chez les enfants avec DT. De plus, certaines formes de réponses — telles que l'expression d'incertitude (« je ne sais pas »), des réponses déictiques, des formulations non conformes au contenu de l'histoire ou non réinvesties dans la narration suivante — apparaissent plus souvent dans ce groupe. Ces observations mettent en lumière des difficultés pragmatiques dans la manière de répondre aux sollicitations, en cohérence avec des résultats rapportés dans d'autres contextes interactionnels (Bishop et al., 2000 ; Bonifacio et al., 2007 ; Brinton & Fujiki, 1982). Elles suggèrent notamment une difficulté à identifier le but des questions et les attentes pragmatiques qui y sont associées.

En conclusion, au-delà de leurs limitations linguistiques, les enfants avec TDL présentent des difficultés pragmatico-discursives qui affectent la qualité de leurs productions narratives. Ces difficultés ne concernent pas uniquement la structuration macro-textuelle, mais également les aspects micro-discursifs, regroupés sous le concept de textualisation. Elles sont notamment susceptibles de perturber la sélection et la hiérarchisation des éléments narratifs, la gestion des liens entre les informations, le traitement de l'implicite, la réalisation d'inférences, le choix des expressions référentielles pertinentes au regard du contexte ou encore l'adoption d'un sous-système temporel dominant. Des difficultés d'ajustement au contexte de production, en particulier en fonction du statut de l'interlocuteur, ainsi qu'une capacité d'apprentissage limitée, ont également été observées. Au cours de la présentation des résultats, nous avons également cherché à mettre en évidence des liens entre les différents domaines discursifs, qui sont tous interdépendants dans une certaine mesure. Par exemple, la faible proportion d'organismes et la production d'expressions référentielles ambiguës affectent directement la compréhension des liens entre les informations. Plus précisément, la rareté des organismes logiques ainsi que l'omission des émotions et intentions des personnages, elle-même affectant la complétude des IC, sont étroitement liées. Les états internes nécessitent en effet d'être reliés aux actions par des liens logiques. Ainsi, l'imbrication des différents déficits pragmatico-discursifs a un impact important sur la cohérence globale des narrations des enfants avec TDL.

9.2.3. Habiletés narratives des enfants bilingues

Notre étude nous a permis de détailler les habiletés narratives des enfants bilingues français-portugais. Globalement, le statut linguistique est associé à des variations dans certaines de ces habiletés, mais cet effet diffère selon les dimensions analysées.

En ce qui concerne **les aspects linguistiques**, les profils différenciés observés entre les enfants bilingues et monolingues en matière de diversité lexicale et de précision morphologique s'inscrivent dans la continuité des travaux antérieurs sur la narration (Otwinowska et al., 2020 ; Rezzonico et al., 2015). Ils rejoignent également les constats selon lesquels les connaissances lexicales des enfants bilingues tendent à apparaître plus restreintes lorsqu'une seule de leurs langues est considérée (Kohnert et al., 2009). Avec l'âge, les compétences morphologiques des enfants bilingues progressent de manière notable entre 5 et 9 ans, en accord avec les travaux de Paradis et al. (2011) qui indiquent que ces compétences se développent durant plusieurs

années après le début de la scolarisation en L2. À propos de la complexité syntaxique, les performances des enfants sont comparables quel que soit le statut linguistique. Les données de la littérature suggèrent que ces mesures dépendent largement du degré d'exposition et du niveau de maîtrise de l'enfant dans la langue évaluée. Ainsi, alors que certaines études rapportent des différences entre enfants monolingues et bilingues en termes de longueur moyenne des énoncés ou de grammaticalité (Paradis & Kirova, 2014 ; Pearson, 2002), d'autres n'en observent pas (Rezzonico et al., 2015), et certaines nuancent leurs résultats en fonction des facteurs d'exposition et de dominance langagière (Hipfner-Boucher et al., 2015 ; Rodina, 2017). Dans notre groupe, les enfants bilingues présentent des dominances langagières estimées variables entre le français (15 enfants), le portugais (12 enfants), ou une dominance équilibrée (5 enfants). Toutefois, tous présentent une exposition actuelle au français supérieure à 50% du temps, liée à leur scolarisation. Par ailleurs, le français et le portugais sont deux langues romanes aux structures syntaxiques très similaires. Ces facteurs combinés peuvent contribuer à l'absence de différences observées dans les mesures de complexité syntaxique.

Par ailleurs, l'analyse qualitative met en évidence certaines manifestations de compétences bilingues chez ces enfants, notamment à travers des interactions interlinguistiques dans les choix lexicaux (ex : *pourquoi* au lieu de *parce que*) et morphologiques (genre grammatical des noms, choix des auxiliaires verbaux dans les formes composées). D'autres aspects, qui n'étaient pas spécifiquement ciblés par notre analyse, pourraient également témoigner d'influences interlinguistiques. Par exemple, nous avons observé dans les narrations d'un certain nombre d'enfants bilingues une formulation syntaxique récurrente concernant l'ordre adjectif-nom lorsqu'ils qualifient les grenouilles de l'histoire, avec des productions telles que « *la grenouille grande* » ou « *la grenouille petite* ». Cet ordre, naturel en portugais (« *o sapo grande* » et « *o sapo pequeno* »), apparaît moins conforme à l'usage attendu en français. Des stratégies compensatoires, telles que l'usage de périphrases explicatives pour pallier le manque de certains mots, ont également été observées.

S'agissant des **aspects discursifs**, les enfants monolingues et bilingues présentent des profils globalement comparables, à l'exception de quelques différences sur certains indicateurs.

En ce qui concerne **l'axe de la planification**, il est intéressant de constater que les effets du bilinguisme apparaissent principalement chez les enfants avec TDL. En effet, les enfants avec DT, qu'ils soient monolingues ou bilingues, ne montrent pas de

distinctions notables sur l'ensemble des paramètres étudiés. Ces résultats corroborent ceux de la littérature, montrant que ces aspects sont généralement équivalents dans les narrations d'enfants monolingues et bilingues (Boerma et al., 2016 ; Hipfner-Boucher et al., 2015 ; Kunnari et al., 2016 ; Pearson, 2002 ; Rezzonico et al., 2015, *inter alia*).

Chez les enfants avec TDL, les bilingues se distinguent de leurs pairs monolingues sur les mesures de complétude des IC et d'exhaustivité des phases. Ces enfants semblent rencontrer davantage de difficultés pour exprimer le contenu narratif de manière complète. Ces observations diffèrent de celles d'autres études, qui rapportent plutôt des difficultés similaires entre enfants avec TDL monolingues et bilingues, sur ces aspects discursifs (Boerma et al., 2016 ; Cleave et al., 2010 ; Rezzonico et al., 2015). Des facteurs propres à notre échantillon et/ou à notre méthodologie pourraient expliquer cette divergence. D'une part, étant donné la grande hétérogénéité des profils de TDL, les enfants bilingues de notre échantillon pourraient présenter des fragilités plus marquées que leurs pairs monolingues sur cet aspect d'expression du contenu. D'autre part, notre définition des critères de complétude des IC pourrait différer de celle d'autres travaux ayant utilisé des mesures de *story grammar*. Quoiqu'il en soit, ce résultat interroge et ouvre des pistes d'interprétation. La littérature indique que les enfants bilingues avec TDL présentent souvent des performances plus faibles dans leur L2 que les enfants monolingues avec TDL, notamment en lexique et en morphosyntaxe (Degani et al., 2019 ; Kay-Raining Bird et al., 2016 ; Verhoeven et al., 2011). L'écart observé est toutefois généralement comparable à celui constaté entre enfants monolingues et bilingues sans trouble dans une situation équivalente, ce qui n'est pas le cas ici. Notre mesure de complétude des IC mobilise à la fois des capacités à sélectionner les informations pertinentes à dire pour que l'interlocuteur comprenne l'histoire et les moyens linguistiques pour les exprimer. Bien que nous ayons cherché à dissocier autant que possible les analyses de forme et de contenu, ces deux dimensions demeurent étroitement liées. Les enfants bilingues avec TDL, au-delà des difficultés liées à leur trouble, pourraient se trouver en situation d'insécurité linguistique en raison de connaissances moins étendues du français, ce qui rendrait la tâche plus complexe. Bien que les enfants bilingues du groupe DT présentent également des connaissances linguistiques en français, et notamment lexicales, plus restreintes que leurs pairs monolingues, ils semblent être davantage capables de compenser cette limitation en contexte de narration, par exemple par l'utilisation de périphrases, de sorte que la complétude du contenu n'est pas significativement affectée. En revanche, les enfants bilingues avec TDL pourraient disposer de moins de ressources disponibles

pour compenser simultanément les exigences linguistiques et discursives de la tâche que leurs pairs monolingues, ce qui impacterait leur capacité à exprimer le contenu narratif de façon complète. Il serait pertinent d'approfondir ce résultat dans de futurs travaux afin de déterminer s'il s'agit d'un effet spécifique à notre échantillon ou bien du reflet d'une tendance plus générale.

Dans le domaine de la **connexion**, le statut linguistique semble influencer certains aspects de l'usage des organisateurs textuels. La densité globale plus faible chez les enfants bilingues pourrait refléter la contrainte imposée par l'organisation discursive en L2, comme le suggèrent Kupersmitt et al. (2014) qui observent un résultat similaire. Bien que la répartition de la majorité des organisateurs textuels — introductifs, temporels, logiques et modulateurs de rythme — soit comparable entre les enfants monolingues et bilingues, les organisateurs pluri-fonctionnels y apparaissent moins fréquents chez les bilingues, au profit de l'archi-connecteur *et*. Dans la présentation de nos résultats, nous avons émis l'hypothèse que cette particularité pourrait, du moins en partie, être liée à des effets d'interaction interlinguistiques, certains organisateurs pluri-fonctionnels du français ne trouvant pas nécessairement d'équivalents directs dans les usages discursifs des jeunes enfants en portugais.

En ce qui concerne la **cohésion anaphorique**, nos données suggèrent que les mécanismes liés à l'expression référentielle sont gérés de manière similaire chez les enfants bilingues et monolingues, à l'instar d'études précédentes portant sur d'autres combinaisons de langues (Rezzonico et al., 2015 ; Serratrice, 2007). Les enfants bilingues semblent avoir intégré les contraintes linguistiques et pragmatico-discursives de l'expression de la référence en français. Par exemple, bien que le portugais soit une langue à "sujet nul", nous n'observons pas une utilisation plus fréquente de l'absence de marque en position sujet chez ces enfants.

De même, les enfants bilingues ne présentent pas de profils différenciés en ce qui concerne la **cohésion verbale**. Ainsi, alors que certaines recherches rapportent une utilisation plus fréquente d'un sous-système temporel mixte chez les enfants bilingues (Akinci & Kern, 1998 ; Antonova-Ünlü & Sağın-Şimşek, 2022), nos données ne vont pas dans ce sens. Les auteurs de ces travaux soulignent toutefois que ces différences relèveraient davantage d'une exposition réduite à la langue écrite que d'un effet direct du bilinguisme. Des divergences relatives aux combinaisons de langues (incluant notamment le turc dans les deux études précitées) ou liées à l'échantillonnage pourraient rendre compte de ces écarts.

Enfin, les enfants bilingues et monolingues manifestent une sensibilité similaire aux

conditions de production, et exploitent de manière comparable le modèle présenté lors de la tâche de rappel ainsi que le soutien apporté par l'adulte lors de l'étayage, en lien avec un potentiel d'apprentissage indépendant du statut linguistique. Nos résultats rejoignent les conclusions d'études portant sur l'évaluation dynamique en contexte de bilinguisme (Hadjadj et al., 2024 ; Kramer et al., 2009 ; Orellana et al., 2019 ; Peña, Gillam & Bedore, 2014 ; Peña et al., 2006 ; Petersen et al., 2017, 2024).

En conclusion, si les enfants bilingues présentent des performances différenciées sur certaines mesures linguistiques et des particularités au niveau de la connexion, la plupart de leurs habiletés discursives sont similaires à celles des enfants monolingues. La cohérence globale des narrations apparaît ainsi peu affectée par le statut linguistique. Nos résultats confirment que les domaines discursifs de la planification semblent transposables d'une langue à l'autre, contrairement aux compétences linguistiques plus spécifiques à une langue, notamment en ce qui concerne le lexique et la morphologie. Notre analyse a également permis de documenter les aspects de textualisation, encore peu explorés auprès des enfants bilingues, avec et sans TDL. Les données suggèrent ainsi que ces habiletés peuvent également bénéficier d'interactions interlinguistiques facilitant leur gestion dans le cadre du bilinguisme. Enfin, notre étude contribue à documenter les compétences narratives en français dans un contexte de bilinguisme français-portugais, combinaison de langue encore peu étudiée. La confirmation, en français, de résultats observés dans d'autres langues renforce leur validité et met en évidence le caractère généralisable des phénomènes décrits. Les implications de ces résultats seront examinées plus en détail dans la section consacrée à l'évaluation des enfants bilingues (cf. section 9.3.2).

9.2.4. Habiletés narratives des enfants du groupe F

Pour rappel, les enfants de ce groupe correspondaient à des enfants signalés comme présentant un TDL par leur logopédiste, mais ayant présenté des performances au-dessus du seuil pathologique aux tests langagiers. Afin d'examiner plus finement leur fonctionnement, nous les avons réunis dans un groupe distinct et avons étudié leurs habiletés narratives à titre exploratoire. Nos résultats indiquent que ces enfants présentent globalement un profil similaire à celui des enfants avec DT pour les mesures linguistiques, un profil intermédiaire oscillant entre ceux des groupes DT et TDL pour les aspects de connexion et de cohésion anaphorique, et un profil comparable à celui du groupe TDL pour les domaines de la planification et de la cohésion verbale. Ainsi,

des fragilités apparaissent dans la plupart des dimensions discursives. En outre, pour l'ensemble des aspects liés à l'étayage, les groupes TDL et F présentent des profils similaires.

Il convient néanmoins de nuancer ces résultats en examinant plus finement les profils des enfants du groupe F en fonction de leur statut linguistique. En raison de contraintes statistiques liées au faible effectif, il n'a pas été possible de procéder à des analyses comparatives distinctes entre enfants monolingues et bilingues. Toutefois, une analyse individuelle met en évidence des différences notables au sein du groupe F. Comme précisé dans la méthodologie, les trois enfants bilingues du groupe F avaient été signalés par leur logopédiste comme présentant un TDL. Cependant, les données issues du pré-test ont révélé un profil davantage compatible avec un développement bilingue typique, les performances aux tests en portugais étant comparables à celles des enfants de notre groupe DT. Pour ces trois enfants en particulier, nous avons observé un profil distinct de celui du reste du groupe F dans l'analyse des narrations. Sur le plan linguistique en français, les mesures de diversité lexicale et de précision morphologique les rapprochent davantage des scores des enfants avec TDL, suggérant des fragilités sur ces aspects. En revanche, sur le plan discursif, leurs performances se rapprochent de celles des enfants bilingues au développement typique pour les aspects de textualisation. Pour les dimensions liées à la planification discursive, leur profil apparaît globalement intermédiaire, mais demeure plus proche de celui des enfants bilingues avec DT que de celui des enfants présentant un TDL.

Ainsi, l'interprétation des résultats du groupe F diffère selon le statut linguistique des enfants. Pour les enfants monolingues du groupe F, il s'agit principalement d'enfants dont les difficultés linguistiques semblaient s'être résorbées au moment de l'évaluation. Rappelons que, pour certains d'entre eux, leur logopédiste avait indiqué qu'ils étaient en fin de suivi, suggérant une normalisation apparente de leurs compétences langagières aux évaluations structurales de la langue. Toutefois, nos analyses suggèrent un tableau plus contrasté. Bien que ces enfants ne se distinguent pas de leurs pairs avec DT sur le plan strictement linguistique, ils présentent des fragilités marquées dans la plupart des dimensions discursives évaluées. Autrement dit, même lorsque les compétences linguistiques (lexicales et morphosyntaxiques) semblent s'être normalisées, des difficultés persistent dès lors que les tâches requièrent des compétences d'élaboration discursive. Par ailleurs, les résultats liés à l'étayage vont dans le sens d'une capacité d'apprentissage plus limitée chez ces enfants que chez leurs pairs avec DT. Ce profil est compatible avec le patron de "récupération illusoire"

décrit par Scarborough et Dobrich (1990). Selon cette hypothèse, certains enfants présentant un TDL, identifiés à l'âge préscolaire, peuvent, autour de l'âge de 5 ans, paraître avoir rattrapé leurs pairs en raison d'un ralentissement temporaire — ou plateau — du développement langagier typique habituellement observé à cet âge-là. Ce phénomène peut donner l'impression d'une normalisation des performances, alors même que les vulnérabilités sous-jacentes persistent et deviennent plus visibles lorsque les exigences linguistiques augmentent. Il est particulièrement notable que, parmi les huit enfants monolingues de notre groupe F, la majorité se situe précisément dans cette tranche d'âge autour de cinq ans (6 enfants sur 8), ce qui renforce la compatibilité de nos résultats avec l'hypothèse de la récupération illusoire. Nous détaillerons les implications cliniques de ces résultats dans la section de cette discussion consacrée aux enjeux de l'évaluation des habiletés narratives (cf. section 9.3.3).

Pour les enfants bilingues du groupe F, en revanche, l'interprétation semble différente. Leurs performances en portugais au pré-test langagier étant comparables à celles des enfants bilingues avec DT, il est plus plausible qu'ils correspondent à des profils d'enfants avec développement typique, dont les performances observées en français seraient principalement liées à une exposition limitée à cette langue, plutôt qu'à un TDL. Dans cette perspective, leur orientation en logopédie et l'hypothèse de TDL pourraient avoir reposé sur une interprétation partielle de leurs compétences, centrée principalement sur leurs performances en français, sans prise en compte suffisante de l'ensemble de leurs connaissances langagières. Le profil observé dans nos données va dans ce sens : ces enfants présentent des performances relativement plus faibles sur le plan linguistique en français (lexique et morphosyntaxe), mais ne montrent pas de vulnérabilités marquées sur le plan discursif, ce qui correspond davantage au profil attendu chez des enfants bilingues avec DT qu'à celui d'enfants avec TDL. Cette interprétation est cohérente avec les informations contextuelles dont nous disposons. Les trois enfants concernés figurent parmi ceux ayant bénéficié d'une exposition moyenne relativement faible au français (25%, 27% et 36%), et tous présentent une dominance langagière estimée en portugais. Leurs performances doivent donc être comprises à la lumière de cette distribution d'exposition et de dominance, susceptible de produire des profils différenciés selon les langues sans pour autant indiquer la présence d'un trouble. Nous discuterons plus en détail les enjeux et implications cliniques de ces observations, notamment en matière de différenciation entre variation bilingue et trouble du langage, dans la section de cette discussion consacrée à l'évaluation des enfants bilingues (cf. section 9.3.2).

9.3. Contributions du dispositif à l'évaluation logopédique

L'objectif de cette thèse était de proposer un dispositif méthodologique pour évaluer les habiletés discursives en français des enfants d'âge scolaire, monolingues et bilingues, avec et sans TDL. Les résultats obtenus indiquent que le dispositif permet une analyse structurée des différentes composantes narratives, suffisamment précise pour mettre en évidence des variations de performance en fonction du profil clinique et linguistique des enfants, de leur âge et des conditions de production. En outre, la convergence globale des résultats avec ceux rapportés dans la littérature pour les différents groupes étudiés vient étayer la solidité du dispositif et renforcer la fiabilité des résultats obtenus, y compris de ceux apportant un éclairage complémentaire aux données existantes. Un autre point fort de notre étude réside dans la prise en compte de la variabilité interindividuelle des profils langagiers, à travers la constitution du groupe F, composé d'enfants ne correspondant pas strictement aux catégories habituellement retenues en recherche et, de ce fait, généralement exclus des études. Pourtant, ce type de profil intermédiaire est fréquemment rencontré dans la pratique clinique. Leur inclusion dans notre échantillon a permis ainsi de rendre visible une réalité souvent masquée dans les protocoles expérimentaux et de mieux refléter la diversité des situations rencontrées sur le terrain. Il est intéressant de relever que notre dispositif met en évidence chez ces enfants un profil spécifique, distinct de ceux des groupes DT et TDL, ce qui souligne sa capacité à identifier des profils situés à l'interface entre fonctionnement typique et trouble avéré.

Ainsi, l'ensemble du dispositif – combinant protocole et domaines d'analyse – constitue une base solide pour le développement futur d'un outil clinique. Un tel outil répondrait à un besoin réel en pratique clinique, les outils d'évaluation des habiletés narratives restant limités (cf. section 3.4). Dans cette perspective, il apparaît nécessaire de situer clairement ce dispositif au regard des finalités de l'évaluation et des exigences psychométriques qu'elles impliquent (section 9.3.1). Nous aborderons ensuite les conclusions et les pistes de réflexion que notre étude apporte pour l'évaluation des enfants bilingues (section 9.3.2). Enfin, nous proposerons des considérations plus générales tirées de notre analyse sur l'évaluation de la narration, en particulier dans le contexte logopédique (section 9.3.3).

9.3.1. Positionnement du dispositif au regard des buts de l'évaluation

Nous apportons ici quelques éléments permettant de positionner notre dispositif au regard des différents objectifs de l'évaluation présentés dans la section 3.1. Rappelons que ces objectifs incluent : détecter des difficultés, diagnostiquer un trouble, comprendre le fonctionnement de l'enfant — notamment en vue de déterminer des cibles d'intervention — et mesurer l'évolution de ses compétences.

Décrire le fonctionnement langagier et comprendre le TDL

Notre outil permet une description fine des différentes habiletés narratives et se révèle, à ce titre, particulièrement pertinent pour décrire le fonctionnement langagier des enfants et mieux comprendre la nature de leurs difficultés ainsi que leurs impacts dans le cadre du TDL.

Dans cette optique, la propriété psychométrique centrale correspond à la validité théorique (Burnay et al., 2024), exigence à laquelle notre dispositif répond. Celui-ci repose en effet sur des fondements conceptuels solides, ancrés dans une perspective interactionniste socio-discursive, assurant la cohérence entre le construit évalué et les indicateurs retenus. Concernant les preuves de fidélité, la fidélité interjuge a été contrôlée dans notre étude et a montré des résultats globalement élevés (cf. section 6.3), soutenant la robustesse des cotations. Dans une visée de développement d'un futur outil d'évaluation, il serait nécessaire de poursuivre l'examen des qualités psychométriques pertinentes pour ce but évaluatif de manière plus systématique et approfondie. Cela inclurait à la fois d'autres indices de validité (validité prédictive, validité de la structure interne, relations avec d'autres variables) et des indicateurs supplémentaires de fidélité (test-retest, consistance interne). Dans la mesure où cet objectif n'est pas classificatoire, les preuves de validité discriminante ne constituent pas une exigence centrale (Burnay et al., 2024).

Une compréhension approfondie des habiletés narratives des enfants avec TDL permet d'orienter plus précisément la détermination et la priorisation des cibles d'intervention. Grâce à l'analyse détaillée des habiletés narratives, notre étude permet de déterminer quels aspects sont les plus touchés et lesquels représentent des points forts. Ces informations servent de guide pour orienter les interventions. Dans une logique d'Evidence-Based Practice (EBP), qui articule de manière complémentaire les données scientifiques, l'expertise clinique et les préférences du patient et de sa famille (Dollaghan, 2007 ; Maillart & Durieux, 2012), il est important que les indicateurs issus

de l'évaluation narrative soient intégrés dans une analyse plus globale afin d'éclairer la prise de décision clinique en matière d'intervention. Dans ce cadre, la prise en compte des impacts fonctionnels des difficultés apparaît centrale. Il s'agit non seulement d'identifier les difficultés narratives, mais aussi d'évaluer leurs répercussions sur la qualité de réalisation de l'activité narrative et sur la participation de l'enfant dans les situations d'interaction. Ces éléments sont utiles pour définir des objectifs adaptés aux besoins spécifiques de l'enfant, qui aient du sens pour lui et qui correspondent à des obstacles dans son quotidien, comme préconisé par McLeod et Bleile (2004).

À cet égard, notre outil présente un intérêt particulier. En explorant les habiletés discursives et pragmatiques lors de la production de narration en situation d'interaction, il est possible de mettre en évidence les impacts fonctionnels du TDL sur la capacité de l'enfant à réaliser cette activité discursive. Jusqu'ici, peu de travaux ont documenté de manière précise les impacts fonctionnels issus des productions narratives des enfants. De manière générale, l'ensemble des difficultés discursives mises en évidence lors de l'activité de narration, en lien avec des difficultés pragmatiques, notamment dans la prise en compte du statut de l'interlocuteur, se traduit par une atteinte de la cohérence globale de la narration et de l'efficacité communicative. En effet, la compréhension de l'histoire est rendue plus difficile pour un interlocuteur en situation de connaissance non partagée, entraînant un besoin de clarification. Cela constitue un impact fonctionnel majeur de ces difficultés. Le Tableau 50 détaille les principales difficultés discursives relevées dans notre étude selon les différents domaines narratifs, ainsi que leur contribution à l'atteinte de la cohérence narrative, permettant ainsi de préciser les facteurs impliqués dans cet impact fonctionnel. Si, par souci de clarté, ce tableau met en évidence les contributions principales dans chaque domaine discursif, les résultats montrent néanmoins que les difficultés observées, ainsi que leurs effets, ne sont pas indépendants, mais s'articulent et se renforcent mutuellement, chaque difficulté contribuant à différents aspects de la cohérence de la narration. Par ailleurs, les difficultés mises en évidence grâce au processus d'étayage entraînent également des impacts fonctionnels, notamment une capacité limitée à tirer profit du soutien proposé et à généraliser les apprentissages. Les particularités interactionnelles observées lors de la phase d'étayage — telles que des réponses hors sujet, imprécises, non conformes ou absentes — affectent le déroulement des échanges avec l'adulte. Elles se traduisent par une efficacité réduite de l'interaction et de la communication.

TABLEAU 50. – Impact fonctionnel : effets des difficultés discursives sur la cohérence globale de la narration

Difficultés discursives observées	Effets sur la cohérence narrative
Planification	
Qualité du contenu transmis	
Omissions d'éléments essentiels, surreprésentation d'informations secondaires, difficultés de hiérarchisation des informations et confusion entre quantité et pertinence.	Fil narratif peu saillant et difficulté à identifier les éléments essentiels, rendant plus difficile la réponse à la question : <i>qu'est-ce qui est important ?</i>
Omission des intentions et des émotions des personnages.	Sens des actions peu accessible et compréhension des relations causales fragilisée, rendant plus difficile la réponse à la question : <i>pourquoi cela arrive ?</i>
Organisation en séquences narratives	
Faiblesses dans les phases de mise en intrigue (force transformatrice, dynamique de l'action, force équilibrante).	Intrigue peu saillante et tension narrative atténuée, associées à une difficulté à percevoir l'évolution de la situation, rendant plus difficile la réponse à la question : <i>comment l'histoire évolue-t-elle ?</i>
Connexion	
Moindre densité globale, surutilisation de « et » et faible recours aux organisateurs logiques, pluri-fonctionnels et modulateurs de rythme.	Relations entre les événements peu explicites et faible mise en relief des informations, rendant plus difficile la réponse à la question : <i>comment les événements sont-ils liés ?</i>
Cohésion anaphorique	
Ambiguïtés référentielles et instabilité des chaînes référentielles.	Difficulté à identifier et à suivre les référents, rendant plus difficile la réponse à la question : <i>qui fait quoi ?</i>
Cohésion verbale	
Alternances temporelles non motivées discursivement.	Organisation chronologique peu claire, rendant plus difficile la réponse à la question : <i>quand cela se passe-t-il ?</i>

Afin de mieux articuler les données issues de l'évaluation des habiletés narratives avec les manifestations fonctionnelles rapportées au quotidien, et ainsi affiner l'identification des objectifs d'intervention prioritaires, il aurait été pertinent de documenter les impacts fonctionnels perçus et observés dans d'autres contextes de vie lors de notre évaluation préliminaire. Par exemple, l'utilisation de questionnaires adressés aux parents et aux logopédistes des enfants auraient permis de recueillir des informations précieuses à ce sujet (Maillart et al., 2024 ; Perichon et al., 2025). Une telle démarche constituerait une perspective intéressante pour de futures recherches.

Au vu des différentes données exposées, nous proposons ici quelques exemples de cibles d'intervention prioritaires, que les cliniciens pourraient sélectionner en fonction des difficultés et des impacts fonctionnels identifiés. Ces cibles peuvent ainsi concerner :

- l'acquisition du schéma narratif (p. ex. en cas d'omission d'éléments constitutifs de la mise en intrigue) ;
- la compréhension inférentielle (p. ex. en cas d'absence d'explicitation des finalités des actions ou de faible mise en relation des événements) ;
- l'utilisation adéquate des maximes conversationnelles (p. ex. en cas de déséquilibre entre informations centrales et secondaires) ;
- l'expression des relations entre les événements (p. ex. en cas de narration peu ou pas connectée) ;
- le choix des expressions référentielles (p. ex. en cas d'ambiguïtés référentielles dans le discours) ;
- l'expression de la temporalité dans la narration (p. ex. en cas d'alternances temporelles non motivées par des contraintes discursives).

L'étude des réactions de l'enfant à l'étayage (réactions immédiates ou dans une narration ultérieure) constitue également un indicateur précieux de son fonctionnement langagier. Notre analyse a montré que, parmi les enfants progressant peu entre la narration pré- et post-étayage, les profils peuvent être très divers. Selon les réactions observées, il peut ainsi être pertinent de cibler :

- les capacités de compréhension (p. ex. en cas de réponses inadéquates) ;
- les capacités de gestion de l'interaction (p. ex. en cas d'absence de réponse) ;
- les capacités discursives en monogestion (p. ex. en cas de réponses adéquates mais non réinvesties lors de la seconde narration).

Nos observations renforcent l'idée que l'évaluation dynamique de type interactionniste constitue un indicateur privilégié de la ZPD de l'enfant, qu'il est essentiel de

cerner afin de mettre en place une intervention individualisée et efficace. Celle-ci peut notamment s'appuyer sur des interventions centrées sur la narration (voir par exemple, Spencer et Petersen, 2020), constituant un des contextes privilégiés pour stimuler le développement du langage au sein de la ZPD et mobiliser un langage adressé à l'enfant à la fois interactionnellement ajusté, linguistiquement approprié et conceptuellement stimulant, tel que décrit dans le modèle proposé par Rowe et Snow (2020) (cf. section 1.1.1). Sur le plan conceptuel, le contexte narratif permet notamment de soutenir l'expression des relations causales entre les événements, la prise en compte des états mentaux des personnages ainsi que la mobilisation de contenus décontextualisés. Toutefois, si la pertinence des interventions visant les habiletés narratives est largement mise en avant dans la littérature, les données disponibles restent encore limitées et hétérogènes quant à leurs modalités de mise en œuvre (Favot et al., 2021). Dans cette perspective, nos résultats soulignent l'intérêt d'évaluer plus finement les compétences narratives pour orienter le ciblage des interventions en fonction des profils observés.

Mesurer l'évolution des compétences

L'analyse de l'étayage fournit des indications intéressantes, notamment pour apprécier le potentiel d'évolution des compétences narratives et la sensibilité au soutien. Elle permet d'observer les progrès de l'enfant avant et après un support d'intervention, en calculant les variations dans la complétude des IC au sein de la narration. Notre étude met en évidence des changements significatifs suite à la phase d'étayage, ce qui suggère que le dispositif fournit des informations pertinentes sur la propriété métrique de sensibilité au changement, c'est-à-dire la capacité de l'instrument à détecter de véritables modifications dans les performances des enfants. Le fait qu'une amélioration ait été constatée chez les enfants avec DT est particulièrement intéressant, car celle-ci indique qu'aucun effet plafond n'a été observé, confirmant l'utilité de cette approche pour suivre l'évolution des compétences narratives. Comme pour le but de compréhension du TDL présenté ci-dessus, d'autres indicateurs psychométriques devront être vérifiés pour soutenir cette finalité, notamment la validité prédictive, la fidélité test-retest et la consistance interne (Burnay et al., 2024).

La mesure de l'évolution des compétences est particulièrement utile pour évaluer l'efficacité d'une intervention. Même si nos résultats proviennent d'une intervention réalisée au cours d'une seule séance et que leur généralisation à d'autres paradigmes expérimentaux reste à démontrer, ils suggèrent que la mesure de la complétude des IC

présente un potentiel d'utilisation pour mesurer l'évolution des capacités narratives de l'enfant, par exemple dans le cadre d'interventions ciblant la planification narrative. Par ailleurs, les variations relevées dans la complétude des IC confirment que l'étayage constitue un levier efficace pour induire un changement et favoriser l'amélioration des compétences narratives.

Dépister et diagnostiquer

Les objectifs de dépistage et de diagnostic ne sont, quant à eux, pas directement visés par notre dispositif, mais certaines réflexions peuvent être envisagées quant à ses apports possibles dans ces domaines.

Comme souligné dans la section 3.3.1, des preuves de validité discriminante sont indispensables lorsqu'un outil est destiné à des fins de dépistage et de diagnostic (Burnay et al., 2024). L'évaluation de la capacité des mesures à discriminer les enfants individuellement et à les classer dans un groupe clinique donné suppose donc le calcul d'indices de sensibilité et de spécificité. En effet, comme l'ont rappelé Thordardottir (2011), une différence significative entre groupes n'implique pas nécessairement une forte valeur discriminante sur le plan clinique. Bien que ces indices n'aient pas été calculés dans le cadre de notre étude, nous pouvons néanmoins formuler quelques observations exploratoires à ce sujet.

Dans nos données, si nous avons observé de nombreuses différences significatives entre les groupes, nous avons également relevé une grande variabilité interindividuelle et des recoupements partiels dans la distribution des profils selon le statut clinique. Ces observations confirment l'hétérogénéité des TDL (Bishop et al., 2017) : tous les enfants ne présentent pas des difficultés dans tous les domaines, certaines dimensions posant davantage de problèmes que d'autres. Une variabilité interindividuelle notable a également été relevée chez les enfants avec DT. En d'autres termes, bien que les groupes diffèrent statistiquement, aucune mesure prise isolément ne permet, sur l'ensemble de notre échantillon, une classification fiable à l'échelle individuelle, limitant ainsi leur utilité directe pour le dépistage ou le diagnostic. L'analyse par tranches d'âge semble toutefois permettre d'affiner le pouvoir discriminant de certaines mesures. Cependant, le nombre d'enfants par groupe pour chaque tranche d'âge reste trop faible pour estimer des mesures fiables. À titre exploratoire, nos données suggèrent que la mesure du caractère attendu des formes linguistiques, calculée sur toutes les positions et tous types de tâches confondus, semble particulièrement prometteuse chez les enfants plus jeunes (5;0 ans à 6;0 ans). Des niveaux élevés de formes non

attendues permettent d'identifier principalement les enfants présentant un TDL. Par exemple, pour un seuil de 11% de formes non attendues, tous les enfants avec TDL (9/9) ont un score supérieur à ce seuil et 13/14 enfants avec DT ont un score inférieur, ce qui correspond à 100% de sensibilité et 93% de spécificité. Il n'y a ainsi aucun faux négatif et un seul faux positif, traduisant une bonne précision discriminante selon les critères de Plante et Vance (1994). Chez les enfants plus âgés (7;6 ans à 8;11 ans), la mesure d'exhaustivité des phases narratives semble intéressante dans le même but. Pour un seuil de 57% d'exhaustivité, tous les enfants avec TDL (3/3) dépassent ce seuil, tandis que 8/10 enfants avec DT se situent en dessous, ce qui correspond à 100% de sensibilité et 80% de spécificité. Ces observations suggèrent qu'il serait pertinent de reproduire ces analyses sur un nombre plus important d'enfants par tranche d'âge, afin de confirmer l'intérêt de ces mesures pour le dépistage et le diagnostic des enfants présentant un TDL. Pour des recherches futures, il serait également pertinent de conduire une étude de précision diagnostique combinant l'ensemble des mesures ayant mis en évidence des différences significatives entre les groupes, à l'image des démarches proposées par Paradis et al. (2013) ou Boerma et Blom (2017). Une telle approche pourrait renforcer la capacité de l'outil à dépister et diagnostiquer les enfants présentant un TDL, et permettre de déterminer dans quelle mesure il serait utile pour poursuivre ces buts d'évaluation.

Malgré son potentiel, dans l'état actuel de son développement, notre outil apparaît ainsi davantage adapté à une finalité de description détaillée du fonctionnement langagier des enfants, éventuellement en vue d'établir des objectifs d'intervention, et de suivi de l'évolution des compétences narratives, qu'à une visée de dépistage ou de diagnostic. Par ailleurs, les âges ciblés dans notre étude ne correspondent pas pleinement à ceux auxquels se pose habituellement la question du diagnostic. En pratique, celui-ci est généralement envisagé autour de l'âge de 4-5 ans (Maillart, 2019 ; Sansavini et al., 2021). Bien que des diagnostics puissent intervenir après 5 ans, la tranche d'âge étudiée dans notre recherche concerne majoritairement des enfants qui, en cas de difficultés persistantes, ont déjà reçu un diagnostic de TDL. Cette démarche s'inscrit donc plus volontiers dans une logique d'évaluation approfondie ou de renouvellement que dans une procédure diagnostique initiale. Cela étant dit, si notre dispositif devait être mobilisé dans une perspective diagnostique, son utilisation devrait nécessairement s'inscrire dans une analyse globale et intégrée des compétences narratives, en appréhendant celles-ci dans leur ensemble. Une telle démarche impliquerait de s'appuyer sur un faisceau d'indicateurs convergents susceptibles de

contribuer à l'identification d'un TDL, plutôt que sur une mesure isolée.

9.3.2. Évaluation des enfants bilingues

Notre dispositif permet de distinguer les enfants avec et sans TDL, y compris en contexte de bilinguisme. Chez les enfants bilingues, cette différenciation apparaît particulièrement nette pour les dimensions discursives, qui semblent peu influencées par le statut linguistique, contrairement aux mesures linguistiques, reflétant à la fois l'effet du TDL et celui du bilinguisme. Les dimensions discursives apparaissent ainsi moins dépendantes des connaissances dans une langue en particulier, comme cela a déjà été observé dans plusieurs études (Boerma et al., 2016 ; Cleave et al., 2010 ; Rezzonico et al., 2015, *inter alia*). Dans une optique d'identification d'un TDL chez les enfants bilingues, nos résultats suggèrent donc de privilégier l'examen des habiletés discursives, afin d'obtenir un profil moins biaisé par le degré d'exposition à une langue donnée. Concrètement, l'absence de difficultés dans les domaines de la planification narrative, de la cohésion anaphorique et de la cohésion verbale, combinée à la capacité de l'enfant à exploiter le soutien de l'adulte lors de l'étayage, constitue un ensemble d'éléments en faveur d'un développement langagier typique. À l'inverse, des difficultés dans ces différents domaines doivent alerter et peuvent être compatibles avec un profil de TDL, ces éléments devant être intégrés dans une démarche d'évaluation globale. En revanche, selon nos résultats, les aspects liés à la connexion semblent davantage dépendre de l'exposition linguistique et doivent donc être interprétés avec une certaine prudence.

L'évaluation de la narration trouve ainsi pleinement sa place parmi les tâches prometteuses pour l'évaluation de ces enfants. En effet, en pratique logopédique, elle gagne à être combinée à d'autres tâches ciblant des compétences langagières moins dépendantes des connaissances spécifiques à une langue et ayant démontré leur pertinence dans l'évaluation bilingue, telles que la répétition de non-mots, la répétition de phrases ou certains questionnaires parentaux (Schwob, 2020). Elle se révèle en outre particulièrement intéressante lorsqu'elle est mise en œuvre dans un paradigme d'évaluation dynamique. Le croisement de ces différentes sources d'information permet de recueillir des indices complémentaires afin d'orienter l'interprétation clinique.

Plus largement, nos résultats rappellent que la compétence bilingue ne correspond pas à la simple somme de deux compétences monolingues (Grosjean, 1984, 2013, 2015, 2018), mais constitue un système linguistique spécifique. Les données

recueillies illustrent notamment les « effets de profil » décrits par Paradis et al. (2011). Alors que les enfants bilingues présentent des habiletés discursives très proches de celles des enfants monolingues, les différences apparaissent davantage dans certains aspects linguistiques, notamment lexicaux et morphologiques. Les profils observés suggèrent ainsi que les enfants bilingues présentent des modes de fonctionnement linguistique spécifiques, façonnés par leurs expériences d'exposition et par les interactions entre leurs langues, qui peuvent se manifester différemment selon les domaines. Nos analyses illustrent certaines interactions entre les langues qui caractérisent le développement bilingue, en mettant en évidence à la fois des influences interlinguistiques présentant un effet perturbateur dans certaines dimensions linguistiques, et des effets facilitateurs liés au transfert de compétences de planification narrative ou de cohésion du discours entre les langues.

Notre étude contribue à élargir la réflexion sur la manière de considérer le bilinguisme, notamment dans le champ clinique. Bien qu'elle ait comparé les performances d'enfants monolingues et bilingues afin de répondre aux questions de recherche, ces comparaisons ne doivent pas être interprétées comme l'écart à une norme monolingue, mais comme le reflet de trajectoires d'acquisition différenciées, influencées par des contextes d'exposition et d'usage variés. En effet, comme le soulignent Rothman et al. (2023), les populations monolingues sont fréquemment utilisées comme point de référence dans la recherche sur le bilinguisme, alors qu'elles ne constituent pas un groupe contrôle au sens méthodologique strict. Dans une perspective complémentaire, De Houwer (2023) montre que ce type de comparaison peut conduire à des interprétations biaisées des performances bilingues et avoir des répercussions concrètes sur les pratiques éducatives et cliniques. Une telle démarche peut conduire à interpréter les différences observées en référence à une norme monolingue implicite, et donc à les considérer comme des indices de difficulté. Le profil des enfants bilingues du groupe F constitue à cet égard une illustration particulièrement éclairante. Bien que ces enfants aient bénéficié d'un suivi en logopédie et aient été identifiés comme présentant un TDL, leurs performances apparaissent globalement compatibles avec un développement bilingue typique, dès lors que leurs compétences sont examinées dans leurs deux langues, ainsi qu'à travers leurs habiletés discursives. Cela rejoint les phénomènes de sur-identification du TDL décrits dans la littérature chez les enfants bilingues (Grimm & Schulz, 2014 ; Winter, 1999). Ces observations reflètent une réalité encore actuelle et rappellent que des erreurs diagnostiques peuvent survenir lorsque les spécificités du développement bilingue ne sont pas suffisam-

ment prises en compte dans les procédures d'évaluation. Elles mettent également en évidence la persistance d'approches encore largement centrées sur le modèle monolingue dans certains cadres institutionnels et pratiques professionnelles, notamment à travers l'usage de normes d'évaluation établies à partir de populations monolingues ou l'absence de prise en compte de variables centrales du développement bilingue (taux d'exposition aux langues, pratiques familiales, répartition des compétences, etc.). Elles renforcent ainsi la nécessité de recourir à des approches d'évaluation adaptées aux trajectoires bilingues, intégrant, lorsque cela est possible, l'examen des deux langues de l'enfant, l'analyse de compétences moins dépendantes d'une langue donnée, ainsi que la prise en compte de son expérience linguistique. Ces constats soulignent également l'importance de mieux former les différents professionnels de l'enfance – logopédistes et autres intervenants – aux particularités des trajectoires bilingues.

Pour conclure, rappelons qu'il convient d'interpréter nos résultats à la lumière des caractéristiques de notre échantillon. Les enfants bilingues de notre étude présentent des dominances langagières estimées variables; mais présentent tous une exposition actuelle au français supérieure à 50% du temps, en raison de leur scolarisation. Il serait intéressant, dans de futures recherches, de mieux contrôler l'impact de ces variables en diversifiant les profils d'enfants étudiés. Par ailleurs, les participants bilingues étaient tous des enfants bilingues français–portugais scolarisés en Suisse romande, inscrits dans un contexte sociolinguistique spécifique. Il serait donc nécessaire d'examiner la transférabilité de ces résultats à d'autres combinaisons linguistiques, notamment incluant le français, et à d'autres contextes sociolinguistiques, afin d'en évaluer la portée généralisable.

9.3.3. Considérations sur l'évaluation de la narration

Grâce à la diversité des dimensions explorées et des contextes de production considérés, notre dispositif fournit une évaluation approfondie et nuancée du discours narratif. Notre travail ouvre plusieurs pistes de réflexion concernant l'évaluation des narrations. Après avoir exposé certains enjeux cliniques liés à cette évaluation, nous rappellerons l'importance de tenir compte des conditions de production, avant de présenter les apports et perspectives relatifs à l'analyse des différentes dimensions discursives.

Enjeux cliniques de l'évaluation de la narration

L'intégration de l'évaluation du discours narratif au sein de la démarche d'évaluation logopédique apparaît essentielle. Comme vu précédemment, ce type d'évaluation constitue un outil précieux pour rendre compte du fonctionnement langagier des enfants, ainsi que des impacts fonctionnels de leurs difficultés. En outre, les données apportées par les enfants du groupe F présentant des compétences linguistiques normalisées mais des fragilités discursives, mettent en lumière des enjeux cliniques majeurs. Comme exposé précédemment (section 9.2.4), ces résultats soutiennent l'existence de profils de récupération illusoire autour de l'âge de 5 ans (Scarborough & Dobrich, 1990). Ils confirment que l'évaluation ne peut se limiter à des mesures structurales isolées et plaident en faveur de l'intégration systématique des habiletés discursives lors de l'évaluation, afin de ne pas négliger des difficultés persistantes susceptibles d'avoir un retentissement fonctionnel. Cette question apparaît d'autant plus cruciale que certains enfants de notre groupe F étaient en fin de suivi. Effectivement, en pratique, les suivis logopédiques sont souvent interrompus lorsque les progrès sont jugés satisfaisants dans les domaines linguistiques (phonologie, lexique, morphosyntaxe). Or, cela entraîne un risque de cesser les services au moment précis où le langage devient plus exigeant, et constitue un outil central d'apprentissage à l'école, mobilisant, entre autres, la compréhension de structures complexes, le discours narratif et explicatif, le langage académique ainsi que les premières compétences en littérature. À l'instar des conclusions formulées par Charest et al. (2019), il apparaît essentiel de faire preuve de prudence avant de mettre fin au suivi logopédique lorsque les scores linguistiques se situent dans les limites de la norme vers l'âge de cinq ans. En ce sens, l'évaluation des habiletés narratives offre une piste pour mieux appréhender le phénomène de récupération illusoire et fournit des éléments permettant de justifier et de guider la poursuite du soutien pour les enfants qui en ont encore besoin.

Par ailleurs, notre dispositif répond à des besoins cliniques importants. Comme exposé dans la section 3.4, les cliniciens soulignent que les principaux obstacles à l'évaluation du discours narratif résident dans le manque d'outils adaptés, de temps, d'expertise et de formation (de Weck & Marro, 2010 ; Pavelko et al., 2016 ; Winters et al., 2022). Notre dispositif contribue plus particulièrement à répondre aux besoins en matière d'outils et d'expertise. En effet, en explicitant les différents aspects du discours narratif à travers des domaines d'analyse précis, il permet de renforcer les connaissances sur ces habiletés et de soutenir le développement des compétences cliniques. Concernant la contrainte temporelle, il est vrai que la passation complète de

notre dispositif est relativement longue (environ 30 minutes) et que l'analyse des productions nécessite ensuite un investissement conséquent. Néanmoins, nous avons vu que cela apporte des informations riches et pertinentes sur les compétences narratives des enfants. Dans le cadre d'une évaluation visant à comprendre le fonctionnement narratif de l'enfant et à orienter les cibles d'intervention dans le cadre d'un TDL, il paraît essentiel de disposer d'une vue d'ensemble de ses compétences. Toutefois, les contraintes institutionnelles liées aux bilans en temps limité incitent à envisager des modalités d'évaluation plus souples. Dans cette perspective, l'exploration des compétences narratives pourrait ne pas être entièrement réalisée lors des seules séances formelles d'évaluation, mais se poursuivre au cours des premières séances d'intervention thérapeutique, permettant ainsi d'affiner progressivement le profil langagier de l'enfant et les observations cliniques. En vue de faciliter l'analyse des narrations et dans une optique de gain de temps, il serait également pertinent de développer des grilles de cotation adaptées aux différents éléments évalués, et spécifiques à chaque histoire. Un travail particulier doit être mené pour certaines mesures plus sujettes à la subjectivité, comme l'évaluation de la centralité des énoncés ou le jugement de l'ambiguïté référentielle. En effet, bien que la fidélité interjuge obtenue pour ces deux dimensions se situe à un niveau acceptable, elle s'est révélée moins robuste que pour les autres mesures. L'affinement des critères de cotation, visant à limiter la part de subjectivité, apparaît donc nécessaire afin de renforcer la fiabilité et l'applicabilité clinique de ces mesures.

Importance des conditions de production

Nos résultats attestent également de l'importance du contexte de production dans l'actualisation des habiletés narratives. Celles-ci ne constituent pas une compétence homogène, mais un ensemble de ressources que les enfants mobilisent différemment selon les situations, ce qui fait la complexité mais également la richesse de l'évaluation narrative. Certaines conditions favorisent l'expression de compétences spécifiques chez certains enfants, tandis que d'autres ne le permettent pas, ce qui met en évidence la nécessité d'intégrer systématiquement les conditions de production dans l'évaluation, tant dans la conception des tâches que dans l'analyse des résultats.

La création d'une situation de connaissance non partagée est intéressante dans la mesure où elle favorise des narrations plus élaborées et permet d'analyser des aspects importants des habiletés discursives, notamment la capacité de l'enfant à prendre en compte les connaissances de son interlocuteur. Nous avons vu que cette compé-

tence peut se manifester, par exemple, dans le choix des expressions référentielles (ex : présence ou non d'ambiguïté référentielle) ou dans la précision du contenu (ex : utilisation ou non de termes déictiques spatiaux). La mise en place d'une telle situation dépend fortement de la formulation de la consigne donnée à l'enfant avant la réalisation de sa narration. Pour qu'une situation de connaissance non partagée soit effective, il est essentiel que la consigne précise clairement à l'enfant à qui il s'adresse et ce que le destinataire sait ou ne sait pas. Or, cet aspect n'est pas toujours explicité dans les tests narratifs actuellement disponibles. Par exemple, dans l'outil OMER (Haiden & Knapp, 2012), l'enfant choisit une enveloppe parmi trois, l'idée de départ étant que l'examineur ignore l'histoire sélectionnée et ne voit pas les images. Cependant, la consigne ne précise pas ce que cette démarche implique sur la connaissance de l'interlocuteur, ni sur l'objectif de la tâche, c'est-à-dire la raison pour laquelle l'enfant doit raconter cette histoire à l'examineur. De plus, dans la modalité de rappel d'histoire, l'examineur raconte lui-même l'histoire à l'enfant après l'étape du choix de l'enveloppe, supprimant ainsi d'emblée la potentielle situation de connaissance non partagée.

Par ailleurs, la plupart des études et des tests ne proposent qu'une seule condition de production des narrations. Dans notre étude, plusieurs conditions ont été mises en œuvre et comparées, et cela s'est avéré particulièrement intéressant. Nos données ont montré que la comparaison des narrations produites selon les deux types de tâches étudiés, ainsi que l'utilisation d'un paradigme d'évaluation dynamique de type interactionniste, sont des approches pertinentes pour différencier les enfants selon leur statut clinique, ce qui apporte des éléments utiles en contexte clinique. Il apparaît notamment que l'absence ou la faiblesse de gain dans la tâche de rappel par rapport à la tâche de production — autrement dit, un modèle linguistique peu aidant — ou encore une progression limitée suite à l'étayage proposé par l'adulte, peuvent constituer des indices supplémentaires en faveur de la présence d'un TDL, à intégrer dans une analyse globale des habiletés de l'enfant. Plus largement, la comparaison des performances selon le type de tâche et l'utilisation d'une approche d'évaluation dynamique offrent des éclairages complémentaires sur le fonctionnement de l'enfant, ses stratégies et son potentiel d'évolution, ainsi que sur les contextes qui favorisent le mieux sa réussite. Ces différentes informations permettent d'identifier les modalités les plus soutenantes et d'orienter les objectifs thérapeutiques. Ces données présentent également un intérêt au-delà du contexte logopédique, par exemple dans le cadre scolaire. Des informations relatives aux modalités d'évaluation et aux formes de

soutien les plus adaptées peuvent être transmises aux enseignants. En effet, si l'enfant réussit mieux une tâche dans une condition spécifique, il peut être pertinent de privilégier cette modalité en classe — par exemple, proposer une activité d'expression orale après la présentation d'un modèle. Une telle démarche s'inscrit pleinement dans le cadre de la méthode d'évaluation *curriculum-based assessment* (McLane, 2008), qui vise à évaluer les compétences dans une perspective d'amélioration des apprentissages et de la réussite scolaire.

Si les contraintes – institutionnelles, temporelles, etc. – imposent des choix, il peut être nécessaire de privilégier l'un ou l'autre des types de conditions de production, à savoir la comparaison des différents types de tâches ou le recours à une évaluation dynamique. En pratique, ce choix pourra s'appuyer sur les objectifs poursuivis et les contraintes propres au contexte clinique. La comparaison entre des tâches de rappel et de production d'histoire présente l'avantage d'être plus rapide et plus facilement reproductible, tout en fournissant un aperçu du potentiel d'évolution de l'enfant à travers sa capacité – ou non – à s'appuyer sur le modèle fourni. Toutefois, elle renseigne peu sur les stratégies de l'enfant (par exemple de compréhension, interactionnelles ou métacognitives) et sur sa manière de réagir au soutien proposé. À l'inverse, une évaluation dynamique incluant une phase d'étayage, plus exigeante en termes de temps, d'implication et d'analyse, offre une vision plus complète de la ZPD de l'enfant en mettant en lumière sa gestion de l'interaction et ses réactions durant l'étayage. Elle permet ainsi des observations plus individualisées, favorisant l'identification précise des objectifs thérapeutiques et apportant des indications utiles sur les stratégies d'intervention les plus adaptées.

Analyse des dimensions discursives : apports et perspectives

Nous formulons à présent quelques remarques concernant notre analyse **de la planification des narrations**. Tout d'abord, l'analyse distincte des dimensions d'organisation discursive et de qualité du contenu nous amène plusieurs réflexions. Contrairement à certaines données de la littérature (de Weck & Rosat, 2003), nous n'avons pas observé de difficultés dans l'organisation en séquences discursives chez les enfants avec TDL. Nous avons déjà souligné le rôle probable de notre méthodologie dans ce résultat. Le recours à un support visuel, bien qu'utile pour l'évaluation d'autres composantes discursives (cf. la réflexion nous ayant conduit à choisir cette méthodologie dans la section 5.2.1), semble en effet présenter des limites lorsqu'il s'agit d'analyser l'organisation du discours. Dans cette perspective, il serait pertinent, à

l'avenir, d'explorer des méthodologies alternatives, telles que des narrations sans support visuel – éventuellement à partir d'histoires de complexité et/ou de longueur réduites – afin de mieux cerner l'impact de cette condition de production sur les performances narratives et de préciser les compétences d'organisation discursive des enfants avec TDL. Cependant, le fait que le statut clinique n'influence pas de la même manière l'organisation des narrations et la qualité de leur contenu confirme l'intérêt de considérer séparément ces deux composantes essentielles à la cohérence globale des narrations. Cela permet de mieux comprendre leur articulation et l'origine des difficultés éventuelles.

Par ailleurs, nous pensons que l'analyse de l'exhaustivité des phases a été limitée par un biais méthodologique : le nombre variable d'IC par phase a probablement influencé les résultats, les phases comportant plusieurs IC étant inévitablement moins souvent considérées comme exhaustives que celles composées d'une seule IC. Une approche moins binaire de l'exhaustivité des phases, reposant par exemple sur un gradient de complétude, permettrait probablement de dépasser cette limite.

Nous poursuivons avec quelques points d'observation issus de nos résultats relatifs à **la textualisation**. Il est intéressant de constater que la connexion apparaît, dans notre étude, comme un point d'articulation important entre les aspects linguistiques, de textualisation et de planification. En effet, ces éléments se sont montrés plus sensibles aux compétences linguistiques – comme l'illustrent les performances du groupe F proches de celles du groupe DT, ainsi que certaines particularités observées chez les enfants bilingues – tout en restant étroitement liés à des processus discursifs. Précisément, nous avons mis en évidence l'étroite intrication entre l'usage des organisateurs textuels, l'explicitation des liens entre les informations et la qualité du contenu transmis.

Par ailleurs, l'analyse de la cohésion anaphorique illustre la complexité des processus impliqués dans le choix d'une expression référentielle. Si la position dans la chaîne référentielle constitue un critère majeur – et le plus largement étudié dans la littérature – nos résultats confirment qu'elle ne suffit pas, à elle seule, à garantir la pertinence du choix réalisé par l'enfant. En effet, l'utilisation d'une forme référentielle qui ne correspond pas nécessairement à celle attendue dans une position donnée n'entraîne pas systématiquement de difficulté de compréhension pour l'interlocuteur. Dès lors, pour appréhender les impacts fonctionnels des difficultés, l'analyse de l'ambiguïté effectivement produite sur l'interlocuteur apparaît cruciale. Cela implique de prendre en compte une diversité de facteurs, tels que le croisement des chaînes référentielles,

les changements de focalisation et, plus largement, l'ensemble du contexte discursif et contextuel.

Concernant la cohésion verbale, notre étude apporte des informations intéressantes sur un aspect encore très peu exploré dans la littérature. Nous estimons que l'analyse pourrait être renforcée en documentant de manière plus systématique les fonctions, la pertinence et l'impact des alternances temporelles dans les narrations.

Bien que notre démarche ait cherché à couvrir un large ensemble de dimensions, le profil langagier obtenu demeure non exhaustif. Afin d'affiner davantage l'évaluation du discours narratif, d'autres aspects pourraient être pris en compte dans de futures recherches. Par exemple, une évaluation plus précise de la composante évaluative des narrations, examinant les termes relatifs aux états internes, ainsi que les relations de cause à effet entre ces états et les événements, serait pertinente (Fichman et al., 2017 ; Norbury & Bishop, 2003 ; Veneziano & Hudelot, 2009, *inter alia*). En outre, pour préciser l'apport de l'étayage, il serait intéressant de cibler d'autres aspects discursifs durant cette phase, tels que la connexion ou la cohésion, et d'en évaluer la progression dans une narration post-étayage. Par ailleurs, la littérature suggère que le jugement de modifiabilité issu de ce type d'évaluation pourrait constituer un indicateur plus pertinent que les seuls gains observés pour orienter vers la présence d'un trouble (Orellana et al., 2019). Dans ce sens, une analyse plus approfondie de l'interaction au cours de cette phase, qu'il s'agisse des réactions de l'enfant, ses stratégies, son comportement ou encore sa motivation, représente une piste particulièrement intéressante pour affiner le profil de l'enfant et définir des interventions adaptées, comme proposé par exemple par Peña et al. (2007).

9.4. Récapitulatif des implications théoriques et cliniques de notre thèse

Implications théoriques

- Les résultats confirment que la narration constitue une **tâche complexe et multidimensionnelle**, sensible au soutien, en cohérence avec les approches interactionnistes de l'acquisition du langage.
- Ils enrichissent les **connaissances sur les habiletés narratives** des enfants de 5 à 9 ans, avec et sans TDL, monolingues et bilingues, dans différentes conditions de production.
- Dans le cadre du TDL, l'étude permet :
 - de mieux caractériser **les difficultés pragmatico-discursives**, ainsi que leurs impacts sur la cohérence narrative et l'efficacité communicative ;
 - de préciser **l'impact du type de tâche et de l'évaluation dynamique de type interactionniste** sur la narration.
- En contexte de bilinguisme :
 - les résultats confirment que les compétences discursives, en particulier de planification et de cohésion, sont **transposables entre les langues** ;
 - ils soutiennent une conception du bilinguisme comme un **profil linguistique spécifique**, dépendant de l'expérience et de l'exposition et caractérisé par des interactions interlinguistiques ;
- Les résultats soutiennent l'hypothèse de la récupération illusoire, en montrant la **persistance de fragilités discursives** malgré une normalisation apparente des compétences linguistiques.
- Notre étude révèle des **profils développementaux dissociés** en ce qui concerne les compétences linguistiques et discursives, soulignant une relative indépendance de ces composantes.
- Notre étude ouvre des voies pour **l'approfondissement de l'analyse des habiletés narratives**, via l'exploration d'autres dimensions discursives, méthodologies et conditions de production.

Implications cliniques

- Le dispositif constitue un **outil pertinent pour l'évaluation logopédique**, permettant de différencier les enfants avec et sans TDL, indépendamment du statut linguistique.
- Il est particulièrement adapté à une visée évaluative et de **compréhension du fonctionnement narratif**, ainsi que de **mesure de l'évolution des compétences**, en permettant :
 - de proposer un **cadre d'analyse structuré et multidimensionnel** des habiletés narratives, pour caractériser le profil langagier des enfants avec TDL, ainsi que leurs difficultés et leurs impacts fonctionnels ;
 - d'**orienter la prise de décision clinique**, en soutenant la détermination de cibles d'intervention individualisées et l'ajustement des modalités thérapeutiques, à partir des difficultés observées et des informations sur le potentiel d'apprentissage de l'enfant (ZPD).
- Bien que le dispositif ne vise pas le dépistage ou le diagnostic, **certaines mesures présentent un potentiel** à cet égard. Des analyses complémentaires sont nécessaires pour préciser leur pouvoir discriminant. En l'état, le dispositif peut néanmoins s'intégrer dans une démarche diagnostique globale, notamment en contexte bilingue.
- Dans le cadre du bilinguisme, les résultats soulignent l'intérêt de **privilégier les mesures discursives**, moins dépendantes de l'exposition linguistique et de recourir à des approches d'évaluation adaptées aux trajectoires bilingues ; notre dispositif constitue un outil complémentaire à combiner avec d'autres mesures dans une évaluation globale.
- Les résultats attestent de l'importance de **tenir compte des conditions de production**, venant moduler les performances des enfants, et l'intérêt d'intégrer une approche d'évaluation dynamique incluant un étayage.
- Ils confirment la nécessité **d'intégrer les habiletés discursives dans les bilans logopédiques**, y compris lorsque les compétences linguistiques apparaissent normalisées.
- Le dispositif constitue une **base pour le développement d'un outil clinique**, dont la poursuite implique un approfondissement des propriétés psychométriques et des adaptations aux contraintes de la pratique.

Conclusion

L'enjeu principal de cette thèse était d'améliorer l'évaluation logopédique du discours narratif. Dans cette perspective, notre étude avait pour objectif de concevoir et de tester un dispositif méthodologique permettant d'évaluer les habiletés narratives en français des enfants d'âge scolaire, monolingues et bilingues, avec ou sans TDL, afin d'en apprécier la pertinence pour distinguer les profils cliniques. Ce dispositif a permis d'explorer les habiletés narratives à travers un large éventail de mesures linguistiques et discursives, proposées dans différentes conditions de production : deux types de tâche (rappel et production d'histoire) ainsi qu'une évaluation dynamique intégrant une phase d'étayage des narrations.

Les résultats ont mis en évidence que le statut clinique constitue le facteur le plus déterminant pour expliquer les variations observées dans les performances narratives. Le dispositif s'est révélé capable de différencier les enfants avec et sans TDL sur la plupart des dimensions linguistiques et discursives. Chez les enfants bilingues, cette différenciation est particulièrement nette pour les dimensions discursives, peu influencées par le statut linguistique.

Ces résultats soutiennent la pertinence du dispositif pour analyser les habiletés narratives et justifient son utilisation afin d'approfondir les connaissances sur les habiletés narratives des enfants avec TDL. Notre étude a ainsi permis de décrire avec finesse les profils narratifs des enfants, en mettant en évidence la diversité et l'hétérogénéité des difficultés rencontrées. Globalement, les enfants avec TDL présentent des difficultés pragmatique-discursives, affectant la planification et la textualisation des narrations, ainsi que l'adaptation aux conditions de production, notamment selon le statut de l'interlocuteur. Ils tirent également un bénéfice limité du modèle fourni ou de l'étayage proposé par l'adulte, reflétant des capacités d'apprentissage restreintes. L'approche proposée s'avère particulièrement utile pour établir un profil narratif détaillé de l'enfant, qui se révèle précieux pour définir des objectifs d'intervention adaptés à ses besoins spécifiques. Cette analyse pourrait être enrichie par l'examen d'autres dimensions, comme l'étude systématique des états internes des personnages

des histoires et de leur implication dans des connexions explicatives.

Nous avons également confirmé le rôle essentiel des conditions de production dans l'actualisation des habiletés narratives, qui doivent être prises en compte pour nuancer l'interprétation des performances. À cet égard, notre méthodologie d'évaluation dynamique apparaît pertinente pour appréhender l'évolution des compétences narratives. Nous avons fait le choix d'explorer certaines conditions, mais d'autres, telles que des sollicitations sans support visuel ou des narrations amorcées que l'enfant doit poursuivre, mériteraient d'être étudiées dans de futures recherches s'appuyant sur une méthodologie d'analyse similaire à la nôtre. Ces investigations permettraient d'identifier les conditions les plus pertinentes sur le plan clinique, tant en termes de sensibilité pour différencier les profils que d'applicabilité en pratique logopédique.

Ces résultats nous ont permis de confirmer que l'analyse du discours narratif — notamment lorsqu'elle intègre une démarche d'évaluation dynamique — représente une approche prometteuse pour contribuer à l'identification des TDL chez les enfants monolingues comme bilingues. Bien que notre étude soit centrée sur une seule combinaison linguistique (français–portugais), elle a produit des résultats cohérents avec ceux rapportés dans d'autres situations de bilinguisme. Il serait pertinent d'étendre notre analyse à d'autres couples de langues, notamment typologiquement plus éloignées, afin d'enrichir la comparaison de différents contextes linguistiques et d'examiner la portée généralisable des résultats. La différenciation des profils avec et sans TDL, rendue possible par notre dispositif, constitue ainsi un point de départ solide pour une réflexion ultérieure visant à élaborer un outil d'évaluation destiné aux logopédistes. Pour poursuivre cette démarche, et préciser le potentiel du dispositif à des fins de diagnostic et de dépistage, une validation par des études de précision diagnostique sur des échantillons plus larges s'avère nécessaire.

Notre étude ouvre des réflexions plus larges sur la place du discours dans l'évaluation clinique, en plaidant pour une prise en compte plus systématique et approfondie de cette dimension dans les pratiques logopédiques. Elle soulève également des enjeux cliniques relatifs au lien entre évaluation du discours et impacts fonctionnels, qu'il conviendra de préciser. Enfin, elle peut servir de base à des travaux plus étendus sur l'évaluation du discours en contexte clinique, intégrant d'autres genres discursifs, tels que les récits d'expériences personnelles. En somme, cette recherche propose un cadre méthodologique novateur et riche pour mieux comprendre les profils narratifs des enfants et faire évoluer les pratiques d'évaluation logopédique, tout en ouvrant la voie à des études futures sur l'intégration du discours en contexte clinique.

Bibliographie

- Abdalla, F., Mahfoudhi, A., & Alhudhainah, S. (2020). Structural Development of Narratives in Arabic : Task Complexity, Age, and Cultural Factors. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 405-415. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00044 (cf. p. 142).
- Abrahamsson, N., & Hyttenstam, K. (2009). Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language : Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny. *Language Learning*, 59(2), 249-306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00507.x> (cf. p. 67).
- Adam, J.-M. (1992). *Les Textes, types et prototypes*. Nathan. (Cf. p. 39-41, 184, 186, 212).
- Ahufinger, N., Berglund-Barraza, A., Cruz-Santos, A., Ferinu, L., Andreu, L., Sanz-Torrent, M., & Evans, J. L. (2021). Consistency of a Nonword Repetition Task to Discriminate Children with and without Developmental Language Disorder in Catalan-Spanish and European Portuguese Speaking Children. *Children (Basel, Switzerland)*, 8(2), 85. <https://doi.org/10.3390/children8020085> (cf. p. 126).
- Akinci, M.-A. (2002). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. Lincom Europa. (Cf. p. 81).
- Akinci, M.-A. (2012). La référence aux participants dans les narrations. In R. Delamotte & M.-A. Akinci (Éd.), *Récits d'enfants Développement, genre, contexte* (p. 71-96). Presses Universitaires de Rouen et du Havre. (Cf. p. 38, 39, 55-57).
- Akinci, M.-A., Jisa, H., & Kern, S. (2001). Influence of L1 Turkish on L2 French narratives. In L. Verhoeven & S. Strömquist (Éd.), *Narrative Development in a Multilingual Context* (p. 189-208). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.23.07aki> (cf. p. 77).
- Akinci, M.-A., & Kern, S. (1998). Développement de la temporalité chez des enfants monolingues et bilingues. *Bibliothèque des cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*(99), 237-255 (cf. p. 42, 43, 54, 55, 78, 79, 442, 456).
- Aksu-Koç, A., & Nicolopoulou, A. (2014). Character reference in young children's narratives : A crosslinguistic comparison of English, Greek, and Turkish. *Lingua*, 155, 62-84. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.04.006> (cf. p. 46).

- Allen, D. A., Rapin, I., & Wiznitzer, M. (1988). Communication disorders of preschool children : The physician's responsibility. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 9, 164-170. <https://doi.org/10.1097/00004703-198806000-00008> (cf. p. 96).
- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165-193. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000466> (cf. p. 111, 112, 444).
- Altman, C., Burstein Feldman, Z., Yitzhaki, D., Armon Lotem, S., & Walters, J. (2014). Family language policies, reported language use and proficiency in Russian – Hebrew bilingual children in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(3), 216-234. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.852561> (cf. p. 70).
- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2018). Vocabulary, Metalinguistic Awareness and Language Dominance Among Bilingual Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01953> (cf. p. 66).
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM IV, 4th ed.* (Cf. p. 96).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5™, 5th ed.* (Cf. p. 87, 88).
- Anderson, K. L., Atkinson, T. S., Swaggerty, E. A., & O'Brien, K. (2019). Examining relationships between home-based shared book reading practices and children's language/literacy skills at kindergarten entry. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2167-2182. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1443921> (cf. p. 33, 52, 178).
- Andreou, G., & Lemoni, G. (2020). Narrative Skills of Monolingual and Bilingual Pre-School and Primary School Children with Developmental Language Disorder (DLD) : A Systematic Review. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10(05), 429. <https://doi.org/10.4236/ojml.2020.105026> (cf. p. 103).
- Andreou, M., Knopp, E., Bongartz, C., & Tsimpli, I. M. (2015). Character reference in Greek-German bilingual children's narratives. *EUROSLA Yearbook*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1075/eurosla.15.01and> (cf. p. 80).
- Antoniou, K., Veenstra, A., Kissine, M., & Katsos, N. (2020). How does childhood bilingualism and bi-dialectalism affect the interpretation and processing of

-
- pragmatic meanings? *Bilingualism : Language and Cognition*, 23(1), 186-203. <https://doi.org/10.1017/S1366728918001189> (cf. p. 68).
- Antonova-Ünlü, E., & Sağın-Şimşek, Ç. (2022). Connectivity in Narratives of Turkish-English and Turkish-Russian Bilinguals. *Philologia Estonica Tallinnensis*, (7), 13-38. <https://doi.org/10.22601/PET.2022.07.01> (cf. p. 79, 81, 456).
- Archibald, L. M. D. (2017). Working memory and language learning : A review. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/0265659016654206> (cf. p. 93).
- Archibald, L. M. D., & Harder Griebeling, K. (2016). Rethinking the connection between working memory and language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(3), 252-264. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12202> (cf. p. 93).
- Armon-Lotem, S. (2012). Introduction : Bilingual children with SLI – the nature of the problem. *Bilingualism : Language and Cognition*, 15(1), 1-4. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000599> (cf. p. 24, 146, 159).
- Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (2015). *Assessing multilingual children : Disentangling bilingualism from language impairment*. Multilingual Matters. (Cf. p. 149).
- Armon-Lotem, S., Joffe, S., Abutbul-Oz, H., Altman, C., & Walters, J. (2014). Language exposure, ethnolinguistic identity and attitudes in the acquisition of Hebrew as a second language among bilingual preschool children from Russian- and English-speaking backgrounds. In T. Grüter & J. Paradis (Éd.), *Input and Experience in Bilingual Development* (p. 77-98). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.13.05arm> (cf. p. 71).
- Astington, J. W. (1993). *The Child's Discovery of the Mind*. Harvard University Press. (Cf. p. 50).
- Auza, A., Harmon, M. T., & Murata, C. (2018). Retelling stories : Grammatical and lexical measures for identifying monolingual spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 71, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.12.001> (cf. p. 107, 128, 129, 444).
- Baayen, R. H., Davidson, D. J., & Bates, D. M. (2008). Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects and items. *Journal of Memory and Language*, 59(4), 390-412. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.12.005> (cf. p. 239).
- Babayiğit, S., Roulstone, S., & Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability : A 9-year longitudinal study. *The British Journal of*

- Educational Psychology*, 91(1), 148-168. <https://doi.org/10.1111/bjep.12353> (cf. p. 49).
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism : Basic Principles*. Multilingual Matters. (Cf. p. 63).
- Balčiūnienė, I., & Kornev, A. N. (2016). Doing new things with language : Narrative language in SLI preschoolers. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 12(0), 25-42. <https://doi.org/10.5128/ERYa12.02> (cf. p. 103, 107, 153, 445, 447).
- Bamberg, M. G. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. 24(1), 227-284. <https://doi.org/10.1515/ling.1986.24.1.227> (cf. p. 43, 220).
- Bamberg, M. G. (1987). *The Acquisition of Narratives : Learning to Use Language*. Walter de Gruyter. (Cf. p. 43, 44, 46, 47, 55-57, 441).
- Barak, L., Degani, T., & Novogrodsky, R. (2022). Influences of bilingualism and developmental language disorder on how children learn and process words. *Developmental Psychology*, 58(5), 821-834. <https://doi.org/10.1037/dev0001324> (cf. p. 111).
- Barra, G., & McCabe, A. (2013). Oral Narrative Skills of Chilean Preschool Children. *Imagination, Cognition and Personality*, 32(4), 367-391. <https://doi.org/10.2190/IC.32.4.d> (cf. p. 152).
- Basit, T. N., Hughes, A., Iqbal, Z., & Cooper, J. (2015). The influence of socio-economic status and ethnicity on speech and language development. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 115-133. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.973838> (cf. p. 94).
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67, 1-48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01> (cf. p. 245).
- Beauchamp, M. L. H., & MacLeod, A. A. N. (2022). The role of exposure on school-aged bilingual language abilities – it depends on what you measure. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(9), 3404-3419. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2062217> (cf. p. 69).
- Bedore, L. M., & Leonard, L. B. (1998). Specific Language Impairment and Grammatical Morphology. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(5), 1185-1192. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4105.1185> (cf. p. 99, 203).
- Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment : Current Findings and Implications for Practice.

-
- International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29. <https://doi.org/10.2167/beb392.0> (cf. p. 146, 148, 159).
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Joyner, D., & Macken, C. (2011). Parent and teacher rating of bilingual language proficiency and language development concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(5), 489-511. <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.529102> (cf. p. 149).
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Summers, C. L., Boerger, K. M., Resendiz, M. D., Greene, K., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2012). The measure matters : Language dominance profiles across measures in Spanish–English bilingual. *Bilingualism : Language and Cognition*, 15(3), 616-629. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000090> (cf. p. 63, 149).
- Berman, R. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11(4), 469-497. <https://doi.org/10.1080/01638538809544714> (cf. p. 43, 232).
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative : A Crosslinguistic Developmental Study*. Lawrence Erlbaum. (Cf. p. 38, 51, 53, 54, 140, 184).
- Bernstein Ratner, N., Han, Y., & Yang, J. S. (2024). Should We Stop Using Lexical Diversity Measures in Children’s Language Sample Analysis? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 33(4), 1986-2001. https://doi.org/10.1044/2024_AJSLP-23-00457 (cf. p. 202).
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children’s Communication Checklist (CCC) : A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(6), 879-891. <https://doi.org/10.1017/S0021963098002832> (cf. p. 100).
- Bishop, D. V. M. (2002). The role of genes in the etiology of specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 35(4), 311-328. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(02\)00087-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(02)00087-4) (cf. p. 92).
- Bishop, D. V. M. (2004). *Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument [Measurement instrument]*. Harcourt Assessment. (Cf. p. 137).
- Bishop, D. V. M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217-221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x> (cf. p. 90).
- Bishop, D. V. M. (2009). Genes, cognition, and communication : insights from neuro-developmental disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04419.x> (cf. p. 90).

- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101> (cf. p. 86).
- Bishop, D. V. M., Adams, C. V., & Norbury, C. F. (2006). Distinct genetic influences on grammar and phonological short-term memory deficits : evidence from 6-year-old twins. *Genes, Brain and Behavior*, 5(2), 158-169. <https://doi.org/10.1111/j.1601-183X.2005.00148.x> (cf. p. 92).
- Bishop, D. V. M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., & Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment : Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12(2), 177-199. <https://doi.org/10.1017/s0954579400002042> (cf. p. 100, 452).
- Bishop, D. V. M., & Donlan, C. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives : Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 25-46. <https://doi.org/10.1348/026151004X20685> (cf. p. 140).
- Bishop, D. V. M., Hardiman, M. J., & Barry, J. G. (2012). Auditory Deficit as a Consequence Rather than Endophenotype of Specific Language Impairment : Electrophysiological Evidence. *PLOS ONE*, 7(5), e35851. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0035851> (cf. p. 93).
- Bishop, D. V. M., & Rosenbloom, L. (1987). Classification of childhood language disorders. In W. Yule & M. Rutter (Éd.), *Language development and disorders* (p. 16-41). Mac Keith Press. (Cf. p. 96).
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE : a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development : Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721> (cf. p. 23, 86, 87, 89, 96, 97, 117, 118, 120, 121, 135, 146, 167, 173, 452, 466).
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & The CATALISE Consortium, C. (2016). CATALISE : A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7), 1-26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753> (cf. p. 23, 87).
- Bliss, L. S., McCabe, A., & Mahecha, N. R. (2001). Analyses of Narratives From Spanish-Speaking Bilingual Children. *Contemporary Issues in Communication Science*

-
- and Disorders*, 28(Fall 2001), 133-139. https://doi.org/10.1044/cicsd_28_F_133 (cf. p. 78).
- Blom, E., & Boerma, T. (2016). Why do children with language impairment have difficulties with narrative macrostructure? *Research in Developmental Disabilities*, 55, 301-311. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.001> (cf. p. 103, 153, 445, 447).
- Blom, E., Cornips, L., & Schaeffer, J. (2017). *Cross-linguistic Influence in Bilingualism. In honor of Aafke Hulk*. John Benjamins Publishing Company. (Cf. p. 74).
- Blom, E., Fikkert, P., Scheper, A., van Witteloostuijn, M., & van Alphen, P. (2023). The Language Environment at Home of Children With (a Suspicion of) a Developmental Language Disorder and Relations With Standardized Language Measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(8), 2821-2830. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-23-00066 (cf. p. 95).
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Rinehart; Winston. (Cf. p. 60).
- Boerma, T., & Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children : What if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001> (cf. p. 149, 153, 467).
- Boerma, T., Chiat, S., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, E., & Blom, E. (2015). A Quasi-Universal Nonword Repetition Task as a Diagnostic Tool for Bilingual Children Learning Dutch as a Second Language. *Journal of speech, language, and hearing research*, 58(6), 1747-1760. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0058 (cf. p. 150).
- Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, E., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment : implications for clinical practice. *International Journal of Language & Communication Disorders*. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12234> (cf. p. 49, 76, 77, 103, 104, 111, 152, 153, 159, 445, 455, 468).
- Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish : Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37, 19-48. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000405> (cf. p. 78).
- Bokus, B. (2004). Inter-mind phenomena in child narrative discourse. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 14(4), 391-408. <https://doi.org/10.1075/prag.14.4.01bok> (cf. p. 50).

- Bonifacio, S., Girolametto, L., Bulligan, M., Callegari, M., Vignola, S., & Zocconi, E. (2007). Assertive and responsive conversational skills of Italian-speaking late talkers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 607-623. <https://doi.org/10.1080/13682820601084386> (cf. p. 100, 452).
- Bortolini, U., Arfé, B., Caselli, C. M., Degasperi, L., Deevy, P., & Leonard, L. B. (2006). Clinical markers for specific language impairment in Italian : The contribution of clitics and non-word repetition. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(6), 695-712. <https://doi.org/10.1080/13682820600570831> (cf. p. 126).
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa> (cf. p. 103, 104, 107, 139, 140, 152, 447).
- Botting, N., & Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(1), 49-66. <https://doi.org/10.1080/13682820410001723390> (cf. p. 101, 446).
- Boudreau, D. (2008). Narrative Abilities : Advances in Research and Implications for Clinical Practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318932.08807.da> (cf. p. 23, 49, 103, 107, 146, 157, 447).
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F., & Hulme, C. (2011). Response to Early Intervention of Children with Specific and General Language Impairment. *Learning Disabilities : A Contemporary Journal*, 9(2), 107-121. <https://eric.ed.gov/?id=EJ954697> (cf. p. 88).
- Bragard, A., & Schelstraete, M.-A. (2006). Le manque du mot dans les troubles spécifiques du langage chez l'enfant. *L'Année psychologique*, 106(4), 633-661. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2006_num_106_4_30932 (cf. p. 99).
- Breault, C., Béliveau, M.-J., Labelle, F., Valade, F., & Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie clinique et appliquée*, 3(Automne 2019), 64-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20190717> (cf. p. 89, 90, 118).
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1982). A comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children. *The Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47(1), 57-62. <https://doi.org/10.1044/jshd.4701.57> (cf. p. 100, 452).

-
- Broc, L., Brassart, E., Bragard, A., Olive, T., & Schelstraete, M.-A. (2021). Focus on the Narrative Skills of Teenagers With Developmental Language Disorder and High Functioning Autism. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721283> (cf. p. 107).
- Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies livres*, (78), 1-20 (cf. p. 38, 39, 41).
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé. (Cf. p. 23, 34).
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1984). *La production des organisateurs textuels chez l'enfant*. Université de Rouen. (Cf. p. 47).
- Brown, A., & Ferrara, R. A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J. V. Wertsch (Éd.), *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press. (Cf. p. 134).
- Brown, R. (1973). *A first language : the early stages*. Harvard University Press. (Cf. p. 128).
- Brulard, I., & Carr, P. (2003). French-English bilingual acquisition of phonology : One production system or two? *International Journal of Bilingualism*, 7(2), 177-202. <https://doi.org/10.1177/13670069030070020401> (cf. p. 74).
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France. (Cf. p. 30, 31).
- Bruner, J. S., & Hickmann, M. (1983). La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexions sur la théorie de Vygotsky. In J. S. Bruner (Éd.), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (p. 281-292). Presses Universitaires de France. (Cf. p. 31).
- Burnay, J., Grégoire, J., Monseur, C., & Willems, S. (2024). Lutter contre les freins à l'Evidence-Based Assessment : Création d'une grille pour examiner la qualité des outils d'évaluation en psychologie, neuropsychologie et orthophonie. *ANAE : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 36(3) (cf. p. 115, 117, 123, 125, 461, 465, 466).
- Butler, Y. G. (2012). Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Éd.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism. Second Edition* (p. 109-136). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch5> (cf. p. 63, 66).

- Cain, K., & Nash, H. M. (2011). The influence of connectives on young readers' processing and comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 429-441. <https://doi.org/10.1037/a0022824> (cf. p. 48).
- Camilleri, B., & Law, J. (2007). Assessing children referred to speech and language therapy : Static and dynamic assessment of receptive vocabulary. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(4), 312-322. <https://doi.org/10.1080/14417040701624474> (cf. p. 133).
- Camilleri, B., & Law, J. (2014). Dynamic assessment of word learning skills of pre-school children with primary language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(5), 507-516. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.847497> (cf. p. 133).
- Castro, D. C., Páez, M. M., Dickinson, D. K., & Frede, E. (2011). Promoting Language and Literacy in Young Dual Language Learners : Research, Practice, and Policy. *Child Development Perspectives*, 5(1), 15-21. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00142.x> (cf. p. 71).
- Chabon, S. (2012). *ASHA's Recommended Revisions to the DSM-5*. American Speech-Language-Hearing Association. <https://www.asha.org/siteassets/uploadedfiles/dsm-5-final-comments.pdf> (cf. p. 86).
- Chafe, W. (1994). *Discourse, Consciousness, and Time : The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. University of Chicago Press. (Cf. p. 50).
- Charest, M., Borger, P., Chan, C., Sanders, K., Yip, B., McFarlane, L.-A., & Schneider, P. (2019). Assessment, diagnosis, and recovery from language disorder at kindergarten age. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 43, 63-80 (cf. p. 471).
- Charest, M., & Skoczylas, M. J. (2019). Lexical diversity versus lexical error in the language transcripts of children with developmental language disorder : Different conclusions about lexical ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3), 1275-1282. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-18-0143 (cf. p. 129).
- Charest, M., Skoczylas, M. J., & Schneider, P. (2020). Properties of Lexical Diversity in the Narratives of Children With Typical Language Development and Developmental Language Disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(4), 1866-1882. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-19-00176 (cf. p. 129, 202, 440, 444).

-
- Charman, T., & Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language and narrative discourse : An experimental study. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 17(2), 245-271 (cf. p. 50).
- Chevrie-Muller, C., & Plaza, M. (2001). *N-EEL - Nouvelles épreuves pour l'examen du Langage*. Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée. (Cf. p. 145, 147, 169).
- Chiat, S. (2015). Non-Word Repetition. In J. de Jong & N. Meir (Éd.), *Assessing multilingual children : Disentangling bilingualism from language impairment* (p. 95-122). Multilingual Matters. (Cf. p. 150).
- Chilosi, A. M., Brovedani, P., Cipriani, P., & Casalini, C. (2021). Sex differences in early language delay and in developmental language disorder. *Journal of Neuroscience Research*, 101, 654-667. <https://doi.org/10.1002/jnr.24976> (cf. p. 92).
- Choi, S. (2000). Caregiver input in English and Korean : use of nouns and verbs in book-reading and toy-play contexts. *Journal of Child Language*, 27(1), 69-96. <https://doi.org/10.1017/s0305000999004018> (cf. p. 33).
- Chondrogianni, V., & Marinis, T. (2011). Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 318-345. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.05cho> (cf. p. 68).
- Clancy, P. M. (1980). Referential choice in English and Japanese. In W. L. Chafe (Éd.), *The pear stories : Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production* (p. 127-199). Ablex. (Cf. p. 47).
- Clark, H. H., & Haviland, S. E. (1977). Comprehension and the Given-New contract. In R. O. Freedle (Éd.), *Discourse production and comprehension* (p. 1-40). Ablex. (Cf. p. 45).
- Cleave, P. L., Girolametto, L., Chen, X., & Johnson, C. J. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 511-522. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.005> (cf. p. 24, 111, 152, 455, 468).
- Collisson, B. A., Graham, S. A., Preston, J. L., Rose, M. S., McDonald, S., & Tough, S. (2016). Risk and Protective Factors for Late Talking : An Epidemiologic Investigation. *The Journal of Pediatrics*, 172, 168-174. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.02.020> (cf. p. 95).
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D., & Johnston, J. R. (2011). Content and Form in the Narratives of Children With Specific Language Impairment.

- Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(6), 1609-1627. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0247\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0247)) (cf. p. 129, 444).
- Colozzo, P., & Whitely, C. (2014). Keeping track of characters : Factors affecting referential adequacy in children's narratives. *First Language*, 34(2), 155-177. <https://doi.org/10.1177/0142723714522164> (cf. p. 57).
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and linguistic markers in young children with specific language impairment (SLI). *Journal of speech, language, and hearing research*, 46(5), 1029-1037. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/082\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/082)) (cf. p. 126, 170).
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (1999). Classification of children with specific language impairment : longitudinal considerations. *Journal of speech, language, and hearing research*, 42(5), 1195-1204. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4205.1195> (cf. p. 96).
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 42(6), 741-748. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00770> (cf. p. 126).
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2015). What Factors Influence Language Impairment Considering Resilience as well as Risk. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 67(6), 293-299. <https://doi.org/10.1159/000444750> (cf. p. 90, 92, 93, 95).
- Conti-Ramsden, G., Mok, P. L. H., Pickles, A., & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI) : strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 4161-4169. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.043> (cf. p. 87).
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., & Pianta, R. (2010). Family Socioeconomic Status and Consistent Environmental Stimulation in Early Childhood. *Child development*, 81(3), 972-987. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01446.x> (cf. p. 94).
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222> (cf. p. 74).
- da Silva Genest, C., Marcos, H., Salazar Orvig, A., Caët, S., & Heurdier, J. (2021). Young children's uses of referring expressions. In A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (Éd.), *The Acquisition of Referring Expressions : A dialogical*

-
- approach* (p. 81-113). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.28> (cf. p. 45).
- De Cat, C. (2021). Socioeconomic status as a proxy for input quality in bilingual children? *Applied Psycholinguistics*, 42(2), 301-324. <https://doi.org/10.1017/S014271642000079X> (cf. p. 33).
- De Fossé, L., Hodge, S. M., Makris, N., Kennedy, D. N., Caviness Jr, V. S., McGrath, L., Steele, S., Ziegler, D. A., Herbert, M. R., Frazier, J. A., Tager-Flusberg, H., & Harris, G. J. (2004). Language-association cortex asymmetry in autism and specific language impairment. *Annals of Neurology*, 56(6), 757-766. <https://doi.org/10.1002/ana.20275> (cf. p. 92).
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411-424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221> (cf. p. 64, 70, 179).
- De Houwer, A. (2019). Développement et évaluation globale du langage chez le jeune enfant plurilingue : le rôle central de l'environnement linguistique. In S. Kern (Éd.), *Le développement du langage chez le jeune enfant* (p. 175-200). De Boeck Supérieur. (Cf. p. 61, 62, 66).
- De Houwer, A. (2021). *Bilingual Development in Childhood*. Cambridge University Press. (Cf. p. 61-63, 66, 67).
- De Houwer, A. (2023). The danger of bilingual-monolingual comparisons in applied psycholinguistic research. *Applied Psycholinguistics*, 44(3), 343-357. <https://doi.org/10.1017/S014271642200042X> (cf. p. 65, 147, 469).
- De Houwer, A., & Bornstein, M. H. (2015). Balance patterns in early bilingual acquisition : A longitudinal study of word comprehension and production. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller (Éd.), *Language Dominance in Bilinguals : Issues of Measurement and Operationalization* (p. 134-155). Cambridge University Press. (Cf. p. 63).
- Degani, T., Kreiser, V., & Novogrodsky, R. (2019). The joint effects of bilingualism, DLD and item frequency on children's lexical-retrieval performance. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(3), 485-498. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12454> (cf. p. 110, 455).
- Denman, D., Speyer, R., Munro, N., Pearce, W. M., Chen, Y.-W., & Cordier, R. (2017). Psychometric properties of language assessments for children aged 4–12 years : A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 8, 1515. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01515> (cf. p. 117).

- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. CREDIF Didier. (Cf. p. 63).
- Desmarais, C., Archambault, M.-C., Filiatrault-Veilleux, P., & Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 555-578. <https://doi.org/10.7202/1022712ar> (cf. p. 50).
- de Villiers, J. (2015). Taking Account of Both Languages in the Assessment of Dual Language Learners. *Seminars in Speech and Language*, 36(2), 120-132. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1549107> (cf. p. 148).
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Delachaux & Niestlé. (Cf. p. 41, 43, 45, 48, 49, 55-58, 216, 440-442).
- de Weck, G. (1996). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Delachaux & Niestlé. (Cf. p. 90).
- de Weck, G. (1997). Troubles du développement du langage et capacités discursives. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 66, 25-44 (cf. p. 103, 444).
- de Weck, G. (1998). Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 29, 13-28 (cf. p. 36, 102).
- de Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages*, 34(140), 38-67. <https://doi.org/10.3406/lgge.2000.2390> (cf. p. 36).
- de Weck, G. (2003). Pratiques langagières, contextes d'interaction et genres de discours en logopédie / orthophonie. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 38/39, 25-48 (cf. p. 34).
- de Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, 56(1), 91-106. <https://doi.org/10.3917/enf.561.0091> (cf. p. 90, 100, 101, 104, 107).
- de Weck, G. (2005a). Introduction et maintien des référents chez les enfants : rôle de la connaissance partagée. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 41, 33-48. <https://doi.org/10.26034/tranel.2005.2703> (cf. p. 44, 45, 53, 56, 143).
- de Weck, G. (2005b). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In B. Piérart (Éd.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* (p. 179-193). De Boeck Supérieur. (Cf. p. 30, 34, 35, 45, 46, 53-55, 441).
- de Weck, G., Hassan, R., Heurdier, J., Klein, J., & Salagnac, N. (2021). Activities and social settings - Their roles in the use of referring expressions. In A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (Éd.), *The Acquisition of Referring*

-
- Expressions : A dialogical approach* (p. 261-286). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.28> (cf. p. 44).
- de Weck, G., & Jullien, S. (2013). How do French-speaking children with specific language impairment first mention a referent in storytelling? Between reference and grammar. *Journal of Pragmatics*, 56, 70-87. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.05.009> (cf. p. 104-106, 143, 144, 158, 446, 449, 450).
- de Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Masson. (Cf. p. 24, 37-39, 42, 43, 47, 48, 85, 86, 89, 90, 96, 98-101, 104, 107, 123, 127, 130, 131, 136-138, 142, 143, 145, 152, 158, 181, 203, 204, 234, 443, 449, 471).
- de Weck, G., & Rodi, M. (2005). Evaluation des capacités pragmatiques et discursives. In B. Piérart (Éd.), *Le langage de l'enfant : développement et évaluation* (p. 195-212). De Boeck. (Cf. p. 145).
- de Weck, G., & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Masson. (Cf. p. 23, 34, 38, 39, 41, 42, 47, 48, 53, 100-103, 105, 140, 157, 201, 204, 212, 216, 219, 220, 226, 440, 444, 447, 450, 474).
- de Weck, G., & Salazar Orvig, A. (2010). Compétences interactionnelles et troubles dysphasiques : comparaison de dialogues mère-enfant dans différentes activités langagières. *Glossa, 109 bis* (cf. p. 90).
- de Weck, G., & Salazar Orvig, A. (2019). L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *Corpus*, (19). <https://doi.org/10.4000/corpus.4173> (cf. p. 31, 36, 37, 101, 102, 132, 190, 233).
- de Weck, G., Salazar Orvig, A., Rezzonico, S., Vinel, É., & Bernasconi, M. (2019). The impact of the interactional setting on the choice of referring expressions in narratives. *First Language*, 39(3), 1-21. <https://doi.org/10.1177/0142723719832488> (cf. p. 44, 102, 220, 222).
- Dieterich, S. E., Assel, M. A., Swank, P., Smith, K. E., & Landry, S. H. (2006). The impact of early maternal verbal scaffolding and child language abilities on later decoding and reading comprehension skills. *Journal of School Psychology*, 43(6), 481-494. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.003> (cf. p. 32).
- Dionne, M., & Rezzonico, S. (2025). The Relationship Between Language and Social Competence in 3- to 5-Year-Old Children at Risk of and Without Developmental Language Disorder. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1536. <https://doi.org/10.3390/bs15111536> (cf. p. 102).

- Dipper, L. T., & Pritchard, M. (2017). Discourse : Assessment and Therapy. In F. Fernandes (Éd.), *Advances in Speech-Language Pathology* (p. 123-145). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.69894> (cf. p. 102, 146, 157, 158).
- Dockrell, J. E. (2001). Assessing Language Skills in Preschool Children. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(2), 74-85. <https://doi.org/10.1017/S1360641701002532> (cf. p. 133).
- Dodwell, K., & Bavin, E. L. (2008). Children with specific language impairment : an investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(2), 201-218. <https://doi.org/10.1080/13682820701366147> (cf. p. 140).
- Dollaghan, C. A. (2007). *The handbook for evidence-based practice in communication disorders*. Paul H. Brookes Publishing Co. (Cf. p. 117, 461).
- Dolz, J. (1990). *Catégorie verbale et activité langagière, le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans*. [Thèse de doctorat]. Université de Genève. (Cf. p. 42).
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de linguistique appliquée*, (92), 23-37 (cf. p. 35).
- Donaldson, M. L., Reid, J., & Murray, C. (2007). Causal sentence production in children with language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(2), 155-186. <https://doi.org/10.1080/13682820600822281> (cf. p. 104).
- Döpke, S. (1992). *One Parent – One Language*. John Benjamins Publishing Company. (Cf. p. 64).
- Drijbooms, E., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2017). Children's use of evaluative devices in spoken and written narratives. *Journal of Child Language*, 44(4), 767-794. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000234> (cf. p. 138).
- Driver, T. (2016). *Temporality in the narratives of children with Specific Language Impairment and typically developing children* [Thèse de doctorat]. University of British Columbia. (Cf. p. 54, 105, 451).
- Dubois, P., St-Pierre, M.-C., Desmarais, C., & Guay, F. (2020). Young Adults With Developmental Language Disorder : A Systematic Review of Education, Employment, and Independent Living Outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3786-3800. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00127 (cf. p. 88).

-
- Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542-555. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x> (cf. p. 103, 104, 140, 141, 445, 451).
- Durán, L. K., Hartzheim, D., Lund, E. M., Simonsmeier, V., & Kohlmeier, T. L. (2016). Bilingual and Home Language Interventions With Young Dual Language Learners : A Research Synthesis. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(4), 347-371. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0030 (cf. p. 71).
- Eaton, J. H., Collis, G. M., & Lewis, V. A. (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26(3), 699-720 (cf. p. 140).
- Ebbels, S. H. (2005). *Argument structure in Specific Language Impairment : From theory to therapy*. [Thèse de doctorat]. University of London. (Cf. p. 446).
- Ebert, K. D., & Kohnert, K. (2009). Non-linguistic cognitive treatment for primary language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23(9), 647-664. <https://doi.org/10.1080/02699200902998770> (cf. p. 87).
- Ebert, K. D., & Kohnert, K. (2016). Language learning impairment in sequential bilingual children. *Language Teaching*, 49(3), 301-338. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000070> (cf. p. 108-110).
- Ebert, K. D., & Reilly, M. (2022). Predictors of language proficiency in school-age Spanish–English bilingual children with and without developmental language disorder. *Bilingualism : Language and Cognition*, 25(2), 296-306. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000985> (cf. p. 71, 110).
- Ensminger, M. E., & Fothergill, K. (2003). A decade of measuring SES : What it tells us and where to go from here. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Éd.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (p. 13-27). Lawrence Erlbaum. (Cf. p. 33).
- Espéret, É. (1990). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. In G. Netchine-Grynberg (Éd.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant* (p. 121-136). Presses Universitaires de France. (Cf. p. 34).
- Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2009). The emergence of Dutch connectives; how cumulative cognitive complexity explains the order of acquisition. *Journal of Child Language*, 36(4), 829-854. <https://doi.org/10.1017/S0305000908009227> (cf. p. 59).

- Farren, R. (2016). *Topicalisation and clitic left-dislocation of arguments in European Portuguese – at the interface of syntax , prosody and pragmatics* [These de doctorat]. Lund University. (Cf. p. 46).
- Favart, M., & Passerault, J.-M. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production. *L'Année psychologique*, 99(1), 149-173. <https://doi.org/10.3406/psy.1999.28552> (cf. p. 48).
- Favot, K., Carter, M., & Stephenson, J. (2021). The Effects of Oral Narrative Intervention on the Narratives of Children with Language Disorder : a Systematic Literature Review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33(4), 489-536. <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09763-9> (cf. p. 465).
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Delachaux & Niestlé. (Cf. p. 39, 41, 50, 53, 56).
- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. In M. Kail & M. Fayol (Éd.), *L'acquisition du langage. Vol. II* (p. 183-213). Presses Universitaires de France. (Cf. p. 52).
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers : The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. University Park Press. (Cf. p. 134).
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and Written Story Composition Skills of Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1301-1318. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/098\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/098)) (cf. p. 107, 129, 139, 444).
- Fibbi, R., Bolzman, C., Fernandez, A., Gomensoro, A., Kaya, B., Maire, C., Merçay, C., Pecoraro, M., & Wanner, P. (2010). *Les portugais en Suisse*. Office fédéral des migrations (ODM). <https://www.sem.admin.ch/dam/sem/fr/data/publiservic e/publikationen/diaspora/diasporastudie-portugal-f.pdf.download.pdf/diasporastudie-portugal-f.pdf> (cf. p. 25, 166, 178).
- Fichman, S., & Altman, C. (2019). Referential Cohesion in the Narratives of Bilingual and Monolingual Children With Typically Developing Language and With Specific Language Impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 62(1), 123-142. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0054 (cf. p. 111, 450).
- Fichman, S., Altman, C., Voloskovich, A., Armon-Lotem, S., & Walters, J. (2017). Story grammar elements and causal relations in the narratives of Russian-Hebrew bilingual children with SLI and typical language development. *Journal of Com-*

-
- munication Disorders*, 69, 72-93. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.08.001> (cf. p. 39, 111, 137, 138, 476).
- Fichman, S., Walters, J., Melamed, R., & Altman, C. (2020). Reference to characters in narratives of Russian-Hebrew bilingual and Russian and Hebrew monolingual children with Developmental Language Disorder and typical language development. *First Language*, 42(2), 263-291. <https://doi.org/10.1177/0142723720962938> (cf. p. 107).
- Fiestas, C. E., & Peña, E. D. (2004). Narrative Discourse in Bilingual Children : Language and Task Effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 155-168. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/016\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/016)) (cf. p. 39, 78, 138, 152, 184).
- Fleckstein, A., Prévost, P., Tuller, L., Sizaret, E., & Zebib, R. (2018). How to identify SLI in bilingual children : A study on sentence repetition in French. *Language Acquisition*, 25(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1192635> (cf. p. 151, 170).
- Flege, J. E., Mackay, I. R. A., & Piske, T. (2002). Assessing bilingual dominance. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 567-598. <https://doi.org/10.1017/S0142716402004046> (cf. p. 62, 63).
- Ford, J. A., & Milosky, L. M. (2003). Inferring Emotional Reactions in Social Situations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 21-30. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/002\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/002)) (cf. p. 101, 446).
- Ford, J. A., & Milosky, L. M. (2008). Inference Generation During Discourse and Its Relation to Social Competence : An Online Investigation of Abilities of Children With and Without Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(2), 367-380. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/027\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/027)) (cf. p. 101, 446, 447).
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN : multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 155-155. <https://doi.org/10.21248/zas.pil.56.2019.414> (cf. p. 137, 152, 185).
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2015). Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children. In S. Armon Lotem, J. de Jong & N. Meir (Éd.), *Assessing Multilingual Children : Disentangling Bilingualism from Language Impairment* (p. 243-276). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093137-011> (cf. p. 39).

- Gagné, A., & Crago, M. (2010). The Use of the ENNI to Assess Story Grammar Competency of School-Aged French Speaking Children With and Without Specific Language Impairment. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 34(4), 231-245 (cf. p. 145).
- Gallagher, A. L., Island, K., & O Shea, J. (2023). Criteria and Terminology Applied to Language Impairments (CATALISE) : A qualitative exploration of dissemination efforts to guide future implementation. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(5), 1799-1813. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12912> (cf. p. 122).
- Gazella, J., & Stockman, I. J. (2003). Children's story retelling under different modality and task conditions : Implications for standardizing language sampling procedures. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(1), 61-72. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/053\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/053)) (cf. p. 140).
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development : one language or two? *Journal of Child Language*, 16(1), 161-179. <https://doi.org/10.1017/s0305000900013490> (cf. p. 73, 76).
- Genesee, F. (2019). Language Development in Simultaneous Bilinguals : The early years. In J. S. Horst & J. von Koss Torkildsen (Éd.), *International Handbook of Language Acquisition* (p. 300-320). Routledge. (Cf. p. 62).
- Gérard, C.-L. (1993). *L'Enfant dysphasique* (1er édition). De Boeck. (Cf. p. 96, 97).
- Gillam, R. B., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Mendez-Perez, A. (2013). Identification of specific language impairment in bilingual children : I. Assessment in English. *Journal of speech, language, and hearing research*, 56(6), 1813-1823. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0056\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0056)) (cf. p. 151).
- Gillam, S. L., Holbrook, S., & Kamhi, A. G. (2021). Developmental Language Disorder. In J. S. Damico, N. Müller & M. J. Ball (Éd.), *The Handbook of Language and Speech Disorders, 2nd Edition* (p. 171-191). Wiley Blackwell. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781119606987.ch9> (cf. p. 86).
- Girbau, D., & Schwartz, R. G. (2007). Non-word repetition in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/13682820600783210> (cf. p. 126).
- Givón, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.74> (cf. p. 45, 225).

-
- Glaspey, A., & Stoel-Gammon, C. (2007). A dynamic approach to phonological assessment. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(4), 286-296. <https://doi.org/10.1080/14417040701435418> (cf. p. 133).
- Gonzalez, D. O., Cáceres, A. M., Bento-Gaz, A. C. P., & Befi-Lopes, D. M. (2012). The complexity of narrative interferes in the use of conjunctions in children with specific language impairment. *Jornal Da Sociedade Brasileira De Fonoaudiologia*, 24(2), 152-156. <https://doi.org/10.1590/s2179-64912012000200011> (cf. p. 106, 107, 448, 449).
- Govindarajan, K., & Paradis, J. (2019). Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI) : Differentiation and the role of age and input factors. *Journal of Communication Disorders*, 77, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.10.001> (cf. p. 111-113, 159, 447).
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371> (cf. p. 47).
- Graham, S. A., & Fisher, S. E. (2015). Understanding Language from a Genomic Perspective. *Annual review of genetics*, 49, 131-160. <https://doi.org/10.1146/annurev-genet-120213-092236> (cf. p. 92).
- Gray, S. (2003). Word-Learning by Preschoolers With Specific Language Impairment : What Predicts Success? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 56-67. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/005\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/005)) (cf. p. 98, 135, 452).
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1), 57-72. <https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446> (cf. p. 51, 101, 445).
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills. *First Language*, 24(2), 123-147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369> (cf. p. 23, 49, 146, 157).
- Grimm, A., & Schulz, P. (2014). Specific Language Impairment and Early Second Language Acquisition : The Risk of Over- and Underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7(4), 821-841. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9230-6> (cf. p. 24, 146, 469).
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press. (Cf. p. 62).
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 7, 15-41 (cf. p. 60, 468).
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press. (Cf. p. 62).

- Grosjean, F. (2010). *Bilingual : Life and Reality*. Harvard University Press. (Cf. p. 63).
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism : A short introduction. In F. Grosjean & P. Li (Éd.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* | Wiley (p. 5-25). John Wiley & Sons. (Cf. p. 60, 468).
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Albin Michel. (Cf. p. 60, 62, 64, 65, 72, 76, 166, 179, 468).
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXIII(2), 7-14 (cf. p. 60, 468).
- Grosjean, F., & Byers-Heinlein, K. (2018). *The listening bilingual : Speech perception, comprehension, and bilingualism*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118835722> (cf. p. 63, 64).
- Grüter, T. (2005). Comprehension and production of French object clitics by child second language learners and children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26(3), 363-391. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050216> (cf. p. 67, 108).
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in Two Languages : Assessing Performance of Bilingual Children. *Linguistics and Education*, 13(2), 175-197. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00061-4](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00061-4) (cf. p. 184).
- Gutiérrez-Clellen, V. F., & Kreiter, J. (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*, 24(2), 267-288. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000158> (cf. p. 149).
- Gutiérrez-Clellen, V. F., & Simon-Cerejido, G. (2010). Using Nonword Repetition Tasks for the Identification of Language Impairment in Spanish-English Speaking Children : Does the Language of Assessment Matter? *Learning disabilities research & practice : a publication of the Division for Learning Disabilities, Council for Exceptional Children*, 25(1), 48-58. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00300.x> (cf. p. 150).
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Simon-Cerejido, G., & Wagner, C. (2008). Bilingual children with language impairment : A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1017/S0142716408080016> (cf. p. 67, 108).
- Hadjadj, O., Kehoe, M., & Delage, H. (2022). Dynamic Assessment Identifies Morphosyntactic Deficits in Mono- and Bilingual Children with Developmental Language Disorder. *Languages*, 7(4), 295. <https://doi.org/10.3390/languages7040295> (cf. p. 133, 151).

-
- Hadjadj, O., Kehoe, M., & Delage, H. (2024). Dynamic Assessment of Narrative Skills for Identifying Developmental Language Disorder in Monolingual and Bilingual French-Speaking Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 55(1), 130-151. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-23-00054 (cf. p. 24, 133, 135, 151, 158, 232, 452, 457).
- Haiden, M., & Knapp, A. (2012). OMER : Outil Multilingue pour l'Évaluation du Récit. *ZAS Papers in Linguistics*, 56 (cf. p. 152, 473).
- Håkansson, G. (2001). Tense morphology and verb-second in Swedish L1 children, L2 children and children with SLI. *Bilingualism : Language and Cognition*, 4, 85-99. <https://doi.org/10.1017/S1366728901000141> (cf. p. 108).
- Håkansson, G., Salameh, E.-K., & Nettelbladt, U. (2003). Measuring language development in bilingual children : Swedish Arabic children with and without language impairment. *Linguistics*, 41, 255-288. <https://doi.org/10.1515/ling.2003.009> (cf. p. 110).
- Hakuta, K. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency*. The University of California Linguistic Minority Research Institute, policy report 2000-1. (Cf. p. 67).
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman. (Cf. p. 43, 220).
- Hamann, C., Ohayon, S., Dubé, S., Frauenfelder, U. H., Rizzi, L., Starke, M., & Zesiger, P. (2003). Aspects of grammatical development in young French children with SLI. *Developmental Science*, 6(2), 151-158. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00265> (cf. p. 100, 129).
- Hammer, C. S., Komaroff, E., Rodriguez, B. L., Lopez, L. M., Scarpino, S. E., & Goldstein, B. (2012). Predicting Spanish–English Bilingual Children’s Language Abilities. *Journal of speech, language, and hearing research*, 55(5), 1251-1264. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0016\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0016)) (cf. p. 68).
- Hao, Y., Bedore, L. M., Sheng, L., & Peña, E. D. (2019). Narrative skills in two languages of Mandarin–English bilingual children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(4), 325-335. <https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1444092> (cf. p. 78, 82).
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Paul H. Brookes Publishing. (Cf. p. 33, 94, 109).
- Hasson, N., & Botting, N. (2010). Dynamic assessment of children with language impairments : A pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 249-272. <https://doi.org/10.1177/0265659009349982> (cf. p. 133).

- Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J., & Dodd, B. (2013). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 57-75. <https://doi.org/10.1177/0265659012459526> (cf. p. 133).
- Hasson, N., & Joffe, V. (2007). The case for Dynamic Assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 9-25. <https://doi.org/10.1177/0265659007072142> (cf. p. 132, 133).
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America : A Study in Bilingual Behavior*. University of Pennsylvania Press. (Cf. p. 60).
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 154-166. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0024\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0024)) (cf. p. 51, 139).
- Heilmann, J., Rojas, R., Iglesias, A., & Miller, J. F. (2016). Clinical impact of wordless picture storybooks on bilingual narrative language production : A comparison of the 'Frog' stories. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(3), 339-345. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12201> (cf. p. 184, 185, 242).
- Hickmann, M. (1987). The pragmatics of reference in child language : some issues in developmental theory. In M. Hickmann (Éd.), *Social and functional approaches to language and thought*. (p. 165-184). Academic Press. (Cf. p. 43, 220).
- Hickmann, M. (1991). Some Functional and Cross-Linguistic Issues : The Development of Discourse Cohesion. In G. Piéaut-Le Bonniec & M. Dolitsky (Éd.), *Language Bases ... Discourse Bases : Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research* (p. 157-185). John Benjamins Publishing Company. (Cf. p. 46).
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (Éd.), *L'acquisition du langage : Le langage en développement—Au-delà de trois ans* (p. 83-115). Presses Universitaires de France. (Cf. p. 42, 45-47, 55, 143, 441).
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse : person, time, and space across languages*. Cambridge University Press. (Cf. p. 55, 442).
- Hickmann, M., Hendriks, H., Roland, F., & Liang, J. (1996). The marking of new information in children's narratives : a comparison of English, French, German and

-
- Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 23(3), 591-619. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008965> (cf. p. 45, 47).
- Hickmann, M., Kail, M., & Roland, F. (1995). Organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles. *Enfance*, 48(2), 215-226. <https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2131> (cf. p. 44, 47, 143).
- Hickmann, M., Schimke, S., & Colonna, S. (2015). From early to late mastery of reference : Multifunctionality and linguistic diversity. In L. Serratrice & S. E. Allen (Éd.), *The Acquisition of Reference* (p. 181-211). John Benjamins Publishing Company. (Cf. p. 55).
- Hilaire-Debove, G., & Kern, S. (2013). Evaluation & développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles du langage. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, (124) (cf. p. 53, 184, 441).
- Hill, E., Whitworth, A., Boyes, M., Ziegelaar, M., & Claessen, M. (2021). The influence of genre on adolescent discourse skills : Do narratives tell the whole story? *International Journal of Speech-Language Pathology*, 23(5), 475-485. <https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1864016> (cf. p. 37).
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Language*, 34(2), 178-197. <https://doi.org/10.1177/0142723714525945> (cf. p. 137, 184, 207).
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Narrative abilities in subgroups of English language learners and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*, 19(6), 677-692. <https://doi.org/10.1177/1367006914534330> (cf. p. 41, 49, 76, 77, 81, 82, 454, 455).
- Hoek, J., Zufferey, S., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2017). Cognitive complexity and the linguistic marking of coherence relations : A parallel corpus study. *Journal of Pragmatics*, 121, 113-131. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.010> (cf. p. 47).
- Hoff, E. (2003a). Causes and Consequences of SES-Related Differences in Parent-to-Child Speech. In M. H. Bornstein (Éd.), *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*. Lawrence Erlbaum. (Cf. p. 33).

- Hoff, E. (2003b). The Specificity of Environmental Influence : Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612> (cf. p. 94).
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002> (cf. p. 33, 34, 94).
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Éd.), *Handbook of Parenting, Volume 2 : Biology and Ecology of parenting* (p. 231-252). Lawrence Erlbaum. (Cf. p. 33, 176).
- Hosmer, D. W., Lemeshow, S., & Sturdivant, R. X. (2013). Assessing the Fit of the Model. In D. W. Hosmer, S. Lemeshow & R. X. Sturdivant (Éd.), *Applied Logistic Regression (Third Edition)* (p. 153-226). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0471722146.ch5> (cf. p. 245).
- Hothorn, T., Hornik, K., & Zeileis, A. (2006). Unbiased Recursive Partitioning : A Conditional Inference Framework. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 15(3), 651-674. <https://doi.org/10.1198/106186006X133933> (cf. p. 245).
- Hothorn, T., & Zeileis, A. (2015). Partykit : a modular toolkit for recursive partytioning in R. *The Journal of Machine Learning Research*, 16(1), 3905-3909 (cf. p. 245).
- Hsu, H. J., & Bishop, D. V. M. (2014). Training understanding of reversible sentences : a study comparing language-impaired children with age-matched and grammar-matched controls. *PeerJ*, 2, e656. <https://doi.org/10.7717/peerj.656> (cf. p. 100, 452).
- Hulk, A., & Müller, N. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism : Language and Cognition*, 3(3), 227-244. <https://doi.org/10.1017/S1366728900000353> (cf. p. 74).
- Hunt, E., Nang, C., Meldrum, S., & Armstrong, E. (2022). Can Dynamic Assessment Identify Language Disorder in Multilingual Children? Clinical Applications From a Systematic Review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(2), 598-625. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00094 (cf. p. 151).
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-365. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002> (cf. p. 33).
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages : Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism :*

-
- Language and Cognition*, 15(1), 58-74. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000538> (cf. p. 111, 112).
- Ingold, J., Gendre, S., Rezzonico, S., Corlateanu, C., & da Silva, C. (2008). Diversité des étayages des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 49, 69-82. <https://doi.org/10.26034/tranel.2008.2760> (cf. p. 102).
- Ingold, J., Jullien, S., & de Weck, G. (2005). Introduction des référents dans le discours en fonction du degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur : quelques données concernant des enfants dysphasiques et tout-venant. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 42, 105-121 (cf. p. 56, 103, 105, 106, 143, 144, 182, 449, 450).
- Jacobson, P. F., & Walden, P. R. (2013). Lexical diversity and omission errors as predictors of language ability in the narratives of sequential Spanish-English bilinguals : a cross-language comparison. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(3), 554-565. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2013/11-0055\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2013/11-0055)) (cf. p. 112).
- Jaeger, T. F. (2008). Categorical Data Analysis : Away from ANOVAs (transformation or not) and towards Logit Mixed Models. *Journal of memory and language*, 59(4), 434-446. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.11.007> (cf. p. 239).
- Jakubowicz, C. (2003). Hypothèses psycholinguistiques sur la nature du trouble dysphasique. In C.-L. Gérard & V. Brun (Éd.), *Les dysphasies* (p. 23-70). Masson. (Cf. p. 100, 203).
- Jakubowicz, C., Nash, L., Rigaut, C., & Gérard, C.-L. (1998). Determiners and Clitic Pronouns in French-Speaking Children with SLI. *Language Acquisition*, 7(2/4), 113-160 (cf. p. 100).
- Jia, G., & Fuse, A. (2007). Acquisition of English Grammatical Morphology by Native Mandarin-Speaking Children and Adolescents : Age-Related Differences. *Journal of speech, language, and hearing research*, 50, 1280-99. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/090\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/090)) (cf. p. 69).
- Jia, G., Kohnert, K., Collado, J., & Aquino-Garcia, F. (2006). Action naming in Spanish and English by sequential bilingual children and adolescents. *Journal of speech, language, and hearing research*, 49(3), 588-602. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/042\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/042)) (cf. p. 75).
- Jullien, S. (2008). Constructions syntaxiques et discours : les introductions de référents dans des narrations produites par des enfants présentant des troubles spéci-

- fiques du développement du langage oral et des enfants tout-venant. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 48, 7-24 (cf. p. 46, 47, 105).
- Justice, L., Bowles, R., Kaderavek, J., Ukrainetz, T., Eisenberg, S., & Gillam, R. (2006). The Index of Narrative Microstructure : A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American journal of speech-language pathology / American Speech-Language-Hearing Association*, 15, 177-91. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017)) (cf. p. 49, 129, 139, 140, 440).
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (2000). Narrative Production by Children With and Without Specific Language Impairment : Oral Narratives and Emergent Readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(1), 34-49. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4301.34> (cf. p. 103).
- Kambanaros, M., & Grohmann, K. K. (2015). More general all-purpose verbs in children with specific language impairment? Evidence from Greek for not fully lexical verbs in language development. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1029-1057. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000034> (cf. p. 98).
- Kan, P. F., & Windsor, J. (2010). Word Learning in Children With Primary Language Impairment : A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(3), 739-756. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0248\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0248)) (cf. p. 98).
- Kapantzoglou, M., Restrepo, M. A., & Thompson, M. S. (2012). Dynamic Assessment of Word Learning Skills : Identifying Language Impairment in Bilingual Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(1), 81-96. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0095\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0095)) (cf. p. 133, 135, 151).
- Karmiloff-Smith, A. (1981a). The grammatical marking of thematic structures in the development of language production. In W. Deutsch (Éd.), *The child's construction of language*. (p. 121-147). Academic Press. (Cf. p. 55, 56).
- Karmiloff-Smith, A. (1981b). *A Functional Approach to Child Language : A Study of Determiners and Reference*. Cambridge University Press. (Cf. p. 46).
- Karmiloff-smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1(1), 61-85. <https://doi.org/10.1080/01690968508402071> (cf. p. 43, 220).
- Katsos, N., Roqueta, C. A., Estevan, R. A. C., & Cummins, C. (2011). Are children with Specific Language Impairment competent with the pragmatics and logic of quantification? *Cognition*, 119(1), 43-57. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.12.004> (cf. p. 101, 445).

-
- Kaufman, D. (2001). Narrative development in Hebrew and English. In L. Verhoeven & S. Strömquist (Éd.), *Narrative Development in a Multilingual Context* (p. 319-340). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.23.12kau> (cf. p. 79).
- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., & Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders : A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.003> (cf. p. 109, 110, 113, 455).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'Énonciation – De la subjectivité dans le langage*. Armand Colin. (Cf. p. 224).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *La Question*. Presses Universitaires de Lyon. (Cf. p. 234).
- Kern, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration* [Thèse de doctorat]. Université Lumière - Lyon II. (Cf. p. 38, 39, 43, 52, 56-59, 441, 451).
- Kern, S. (2000). Junction and Segmentation in French children's narratives. *Psychology of Language and Communication*, 4, 47-63 (cf. p. 59, 441).
- Kern, S. (2002). Contexte et acquisition du langage : un cas de narration. *Journal of French Language Studies*, 12, 181-201. <https://doi.org/10.1017/S0959269502000248> (cf. p. 47).
- Kern, S., & Raffara, A. (2012). Effet du type de support imagé sur la production du récit chez l'enfant. In R. Delamotte & M. A. Akinci (Éd.), *Récits d'enfants : Développement, genre, contexte* (p. 97-115). Presses Universitaires de Rouen et du Havre. (Cf. p. 139).
- Ketelaars, M. P., Jansonius, K., Cuperus, J., & Verhoeven, L. (2012). Narrative competence and underlying mechanisms in children with pragmatic language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 33 (cf. p. 103-105, 107, 447).
- Khan, K. S., Logan, J., Justice, L., Bowles, R. P., & Piasta, S. B. (2021). The Contribution of Vocabulary, Grammar, and Phonological Awareness Across a Continuum of Narrative Ability Levels in Young Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(9), 3489-3503. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-0403 (cf. p. 51).
- Klein, J., Jullien, S., & Fox, G. (2021). Explorations in the relations between reference, syntactic constructions and prosody. In A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (Éd.), *The Acquisition of Referring Expressions : A dialogical*

- approach* (p. 163-199). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.28> (cf. p. 46).
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment : Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002> (cf. p. 63, 72, 74, 109-111, 147).
- Kohnert, K., Ebert, K. D., & Pham, G. T. (2020). *Language Disorders in Bilingual Children and Adults - Third Edition* (3e édition). Plural Publishing Inc. (Cf. p. 108-110).
- Kohnert, K., Windsor, J., & Ebert, K. D. (2009). Primary or “Specific” Language Impairment and Children Learning a Second Language. *Brain and language*, 109(2-3), 101-111. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2008.01.009> (cf. p. 108, 453).
- Kohnert, K., Windsor, J., & Yim, D. (2006). Do Language-Based Processing Tasks Separate Children with Language Impairment from Typical Bilinguals? *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 19-29. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00204.x> (cf. p. 150).
- Köpke, B. (2019). First language attrition : from bilingual to monolingual proficiency? In A. De Houwer & L. Ortega (Éd.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. (p. 349-365). Cambridge University Press. (Cf. p. 72).
- Köpke, B., & Genevska-Hanke, D. (2018). First Language Attrition and Dominance : Same Same or Different? *Frontiers in Psychology*, 9, 1963. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01963> (cf. p. 72).
- Korpilahti, P., Kaljonen, A., & Jansson-Verkasalo, E. (2016). Identification of biological and environmental risk factors for language delay : The Let’s Talk STEPS study. *Infant Behavior and Development*, 42, 27-35. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.08.008> (cf. p. 92).
- Kraljević, J. K., Hržica, G., & Gorup, I. V. (2020). A Comparative Macrostructural Analysis of Narrative Discourse in Children with Typical Language Development and Children with Developmental Language Disorder. *Društvena istraživanja*, 29(3), 453-470 (cf. p. 103, 445).
- Kramer, K., Mallett, P., Schneider, P., & Hayward, D. (2009). Dynamic assessment of narratives with grade 3 children in a first nations community. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 33(3), 119-128 (cf. p. 133, 135, 151, 452, 457).
- Kremer-Sadlik, T. (2005). To Be or Not to Be Bilingual : Autistic Children from Multilingual Families. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. Macswan (Éd.),

-
- Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. (p. 1225-1234). Cascadilla Press. (Cf. p. 71).
- Kunnari, S., Välimaa, T., & Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish–Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 123-144. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000442> (cf. p. 41, 76, 78, 140, 153, 442, 455).
- Kupersmitt, J. R., & Armon-Lotem, S. (2019). The linguistic expression of causal relations in picture-based narratives : A comparative study of bilingual and monolingual children with TLD and DLD. *First Language*, 39(3), 319-343. <https://doi.org/10.1177/0142723719831927> (cf. p. 81, 112).
- Kupersmitt, J. R., Yifat, R., & Blum-Kulka, S. (2014). The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children's narratives : Same or different? *Narrative Inquiry*, 24(1), 40-76. <https://doi.org/10.1075/ni.24.1.03kup> (cf. p. 77, 80, 138, 456).
- Kurtz, R. M., & Wilbur, R. B. (2011). The development of conversational competence in children with Specific Language Impairment. In J. Meibauer & M. Steinbach (Éd.), *Experimental Pragmatics/Semantics* (p. 19-42). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/la.175.02kur> (cf. p. 101, 445).
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City : Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press. (Cf. p. 40, 445).
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis : oral versions of personal experience. In J. Helm (Éd.), *Essays on the verbal and visual arts* (p. 12-44). University of Washington Press. (Cf. p. 38-40).
- Lahousse, K., & Lamiroy, B. (2017). C'est ainsi que : grammaticalisation ou lexicalisation ou les deux à la fois? *Journal of French Language Studies*, 27(2), 161-185 (cf. p. 224).
- Laing, S. P., & Kamhi, A. (2003). Alternative Assessment of Language and Literacy in Culturally and Linguistically Diverse Populations. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(1), 44-55. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003/005\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/005)) (cf. p. 147).
- Lambert, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual : Cognitive and sociocultural consequences. In P. Hornby (Éd.), *Bilingualism : Psychological, Social, and Educational Implications* (p. 15-28, T. 15). Academic Press. (Cf. p. 71).

- Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form : Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620607> (cf. p. 47, 210, 211).
- Lammertink, I., Boersma, P., Wijnen, E., & Rispens, J. (2020). Children With Developmental Language Disorder Have an Auditory Verbal Statistical Learning Deficit : Evidence From an Online Measure. *Language Learning*, 70(1), 137-178. <https://doi.org/10.1111/lang.12373> (cf. p. 94).
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development : Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 49-72. <https://doi.org/10.1558/japl.1.1.49.55872> (cf. p. 133, 134).
- Lanza, E. (2001). Temporality and language contact in narratives by children bilingual in Norwegian and English. In L. Verhoeven & S. Strömquist (Éd.), *Narrative Development in a Multilingual Context* (p. 15-50). John Benjamins Publishing Company. (Cf. p. 81).
- Launay, L., Maeder, C., Roustit, J., & Touzin, M. (2018). *Evaléo 6-15. Evaluation du langage écrit et du langage oral 6-15 ans*. Ortho Edition. (Cf. p. 145).
- Laval, V. (2019). Les théories de Lev Vygotski (1896-1934) et de Jérôme Bruner (1915-2016). In V. Laval (Éd.), *La psychologie du développement (4e éd.)* (p. 87-109). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.laval.2019.01.0087> (cf. p. 31).
- Laval, V., de Weck, G., Chaminaud, S., & Lacroix, A. (2009). Contexte et Compréhension des Expressions Idiomatiques : Une Étude Chez des Enfants Francophones Présentant une Dysphasie de Type Phonologique Syntaxique. *Swiss Journal of Psychology* (cf. p. 101).
- Laws, G., & Bishop, D. V. M. (2004). Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome : a comparison with Down's syndrome and specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(1), 45-64. <https://doi.org/10.1080/13682820310001615797> (cf. p. 100).
- Le Normand, M.-T. (1999). Retards de langage et dysphasies. In J. A. Rondal & X. Seron (Éd.), *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation* (p. 727-747). Mardaga. (Cf. p. 89).
- Lebrun, Y. (1982). L'aphasie chez les polyglottes. *Linguistique*, 18, 129-144 (cf. p. 60).
- Leclercq, A.-L., & Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : Caractéristiques linguistiques et approches théoriques. In C. Maillart & M.-A. Schelstraete

-
- (Éd.), *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation*. Elsevier-Masson. (Cf. p. 96, 98, 100, 447, 452).
- 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(12), 3423-3430. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.026> (cf. p. 127).
- Lee, J. C., Nopoulos, P. C., & Tomblin, J. B. (2013). Abnormal subcortical components of the corticostriatal system in young adults with DLI : A combined structural MRI and DTI study. *Neuropsychologia*, 51(11), 2154-2161. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.07.011> (cf. p. 92).
- Lee, J. C., & Tomblin, J. B. (2015). Procedural Learning and Individual Differences in Language. *Language Learning and Development : The Official Journal of the Society for Language Development*, 11(3), 215-236. <https://doi.org/10.1080/15475441.2014.904168> (cf. p. 93).
- Lefebvre, P., Bruneau, J., & Desmarais, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 38, 533. <https://doi.org/10.7202/1022711ar> (cf. p. 47).
- Leonard, L. B. (1991). Specific Language Impairment as a Clinical Category. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(2), 66-68. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2202.66> (cf. p. 86).
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. The MIT Press. (Cf. p. 86, 129, 444).
- Leonard, L. B. (2014a). *Children with Specific Language Impairment (Second edition)*. The MIT Press. (Cf. p. 93).
- Leonard, L. B. (2014b). Replacing one imperfect term with another. Commentary on Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J. M. and Wake, M., 2014, Specific language impairment : a convenient label for whom. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 436-437. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102> (cf. p. 87).
- Leonard, L. B. (2014c). Specific Language Impairment Across Languages. *Child Development Perspectives*, 8(1), 1-5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12053> (cf. p. 99).
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories : On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of*

- Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002> (cf. p. 139-141, 158, 442, 443).
- Liles, B. Z. (1985). Cohesion in the Narratives of Normal and Language-Disordered Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 28(1), 123-133. <https://doi.org/10.1044/jshr.2801.123> (cf. p. 106, 143).
- Liles, B. Z. (1987). Episode Organization and Cohesive Conjunctions in Narratives of Children with and without Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 30(2), 185-196. <https://doi.org/10.1044/jshr.3002.185> (cf. p. 58, 143).
- Lipner, M., Armon-Lotem, S., Fichman, S., Walters, J., & Altman, C. (2024). Impact of Narrative Task Complexity and Language on Macrostructure in Bilingual Kindergarten Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 55(2), 545-560. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-23-00152 (cf. p. 142).
- Lum, J. A., Conti-Ramsden, G., Morgan, A. T., & Ullman, M. T. (2014). Procedural learning deficits in specific language impairment (SLI) : A meta-analysis of serial reaction time task performance. *Cortex; a Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, 51(100), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.10.011> (cf. p. 93).
- MacLeod, A. A. N., & Demers, C. (2025). Understanding family factors for language transmission of minoritized languages in bilingual kindergarten children growing up in multilingual neighbourhoods. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(7), 1798-1814. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2251960> (cf. p. 69).
- MacLeod, A. A. N., Fabiano-Smith, L., Boegner-Pagé, S., & Fontolliet, S. (2013). Simultaneous bilingual language acquisition : The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0265659012466862> (cf. p. 68).
- MacLeod, A. A. N., & Glaspey, A. M. (2022). Dynamic assessment of multilingual children's word learning. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 57(4), 822-851. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12723> (cf. p. 133).
- MacLeod, A. A. N., & Pesco, D. (2023). Narratives by bilingual children : a tale of strengths and growth during kindergarten. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(7), 891-903. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2132107> (cf. p. 77).

-
- MacLeod, A. A. N., Trudeau, N., Lefebvre, P., Beauchamp, M. L. H., Schneider, P., Sutton, A., & Bérubé, D. (2024). How community and family support bilingual language development : insights from bilingual Canadian families. *International Journal of Multilingualism*, 21(1), 439-463. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2034830> (cf. p. 70).
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance—A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58-77. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x> (cf. p. 60).
- MacWhinney, B. (2000). *The Childes Project : Tools for Analyzing Talk*. (T. 3). Lawrence Erlbaum Associates. (Cf. p. 197, 202).
- Maillart, C. (2018). Le projet CATALISE, phase 2 « Terminologie ». Impacts sur la nomenclature des prestations de logopédie en Belgique. *UPLF-Info*, 35(2). <https://orbi.uliege.be/handle/2268/221974> (cf. p. 90).
- Maillart, C. (2019). Quand le langage démarre difficilement. In S. Kern (Éd.), *Le développement du langage chez le jeune enfant* (p. 201-232). De Boeck Supérieur. (Cf. p. 90, 94, 467).
- Maillart, C., & Durieux, N. (2012). Une initiation à la méthodologie « Evidence-Based Practice » : illustration à partir d'un cas clinique. In C. Maillart & M.-A. Schelstraete (Éd.), *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation* (p. 129-152). Elsevier-Masson. (Cf. p. 117, 461).
- Maillart, C., & Durieux, N. (2014). L'evidence-based practice à portée des orthophonistes : intérêt des recommandations pour la pratique clinique. *Rééducation Orthophonique*, 257, 71-82 (cf. p. 117).
- Maillart, C., Leclercq, A.-L., & Quémart, P. (2012). La répétition de phrases comme aide au diagnostic des enfants dysphasiques. *Les entretiens de Bichat 2012*, 22-30 (cf. p. 127).
- Maillart, C., & Parisse, C. (2006). Phonological deficits in French speaking children with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(3), 253-274. <https://doi.org/10.1080/13682820500221667> (cf. p. 98).
- Maillart, C., & Schelstraete, M.-A. (2012). *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation*. Elsevier-Masson. (Cf. p. 89).
- Maillart, C., Vangeebergen, Z., & Leclercq, A.-L. (2024). Trouble développemental du langage : identifier les impacts fonctionnels et les stratégies déployées pour les atténuer. *ANAE : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 190(juin 2024) (cf. p. 87, 119, 464).

- Mäkinen, L., Loukusa, S., Laukkanen, P., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). Linguistic and pragmatic aspects of narration in Finnish typically developing children and children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(6), 413-427. <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.875592> (cf. p. 103, 105-107, 207, 445, 450).
- Malvern, D. D., Richards, B. J., Chipere, N., & Durán, P. (2004). *Lexical diversity and language development : quantification and assessment*. Palgrave Macmillan. (Cf. p. 202).
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed : Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111-151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8) (cf. p. 38).
- Marian, V., & Kaushanskaya, M. (2007). Cross-linguistic transfer and borrowing in bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 369-390. <https://doi.org/10.1017/S014271640707018X> (cf. p. 74, 76).
- Martinet, A. (1982). Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits. *La Linguistique*, 18(1), 5-16 (cf. p. 60).
- Martinez-Camblor, P., Perez-Fernandez, S., & Diaz-Coto, S. (2020). Area under the roc curve as effect size measure. *Pakistan Journal of Statistics*, 36(1) (cf. p. 245).
- Matrat, M., Delage, H., & Kehoe, M. (2022). Dynamic Assessment of Word Learning to Diagnose Developmental Language Disorder in French-Speaking Monolingual and Bilingual Children. *Languages*, 7, 181. <https://doi.org/10.3390/languages7030181> (cf. p. 133, 151).
- Mayer, M. (1967). *A Boy, a Dog, and a Frog*. Dial Books for Young Readers. (Cf. p. 185).
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You?* Dial Books for Young Readers. (Cf. p. 185).
- Mayer, M. (1974). *Frog Goes to Dinner*. Dial Books for Young Readers. (Cf. p. 185).
- Mayer, M. (1975). *Frog on His Own*. Dial Books for Young Readers. (Cf. p. 185).
- Mayer, M., & Mayer, M. (1971). *A Boy, a Dog, a Frog, and a Friend*. Dial Books for Young Readers. (Cf. p. 183-185).
- Mayer, M., & Mayer, M. (1975). *One Frog Too Many*. Dial Books for Young Readers. (Cf. p. 183-185).
- Mayer-Crittenden, C., & Robillard, M. (2014). Importance of Assessing Nonlinguistic Cognitive Skills in Bilingual Children with Primary Language Impairment. *International Journal of Assessment and Evaluation*, 20, 25-55. <https://doi.org/10.18848/2327-7920/CGP/v20i02/48340> (cf. p. 150).

-
- McArthur, G. M., & Bishop, D. V. M. (2005). Speech and non-speech processing in people with specific language impairment : a behavioural and electrophysiological study. *Brain and Language*, 94(3), 260-273. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2005.01.002> (cf. p. 93).
- McGregor, K. K., Goffman, L., Plante, E., & Werfel, K. (2025). Developmental Language Disorder as a Multidimensional Neurodevelopmental Spectrum : Implications for Diagnosis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 68(12), 6069-6088. https://doi.org/10.1044/2025_JSLHR-25-00089 (cf. p. 86, 96).
- McGregor, K. K., Newman, R. M., Reilly, R. M., & Capone, N. C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 998-1015. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/081\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/081)) (cf. p. 98).
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability : the kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282 (cf. p. 239).
- McLane, K. (2008). *What Is Curriculum-Based Measurement and What Does It Mean to My Child?* National Center on Student Progress Monitoring. <https://eric.ed.gov/?id=ED502424> (cf. p. 474).
- McLeod, S., & Bleile, K. (2004). The ICF : a framework for setting goals for children with speech impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(3), 199-219. <https://doi.org/10.1191/0265659004ct2720a> (cf. p. 117, 462).
- McNally, S., & Quigley, J. (2014). An Irish Cohort Study of Risk and Protective Factors for Infant Language Development at 9 Months. *Infant and Child Development*, 23(6), 634-649. <https://doi.org/10.1002/icd.1861> (cf. p. 34).
- Meisel, J. M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages : Early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz & F. Genesee (Éd.), *Trends in Bilingual Acquisition* (p. 11-41). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.1.03mei> (cf. p. 73).
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder : story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30(4), 539-552. <https://doi.org/10.1044/jshr.3004.539> (cf. p. 103, 447).
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis : Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 54(3), 438-447. <https://doi.org/10.1044/jshd.5403.438> (cf. p. 103, 139, 447).

- Messer, D., & Dockrell, J. E. (2006). Children's Naming and Word-Finding Difficulties : Descriptions and Explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 309-324. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/025\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/025)) (cf. p. 99).
- Mimeau, C., Plourde, V., Ouellet, A.-A., & Dionne, G. (2015). Comparison of measures of morphosyntactic complexity in French-speaking school-aged children. *First Language*, 35(2), 163-181. <https://doi.org/10.1177/0142723715577320> (cf. p. 52, 128, 200, 440).
- Miranda, A. E., McCabe, A., & Bliss, L. S. (1998). Jumping around and leaving things out : A profile of the narrative abilities of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 647-667. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010407> (cf. p. 106, 448).
- Montanari, S. (2004). The development of narrative competence in the L1 and L2 of Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 8(4), 449-497. <https://doi.org/10.1177/13670069040080040301> (cf. p. 78).
- Montanari, S., & Quay, S. (2019). *Multidisciplinary perspectives on multilingualism*. De Gruyter Mouton. (Cf. p. 71).
- Morton, J. (2004). *Understanding developmental disorders : A causal modelling approach*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470773307> (cf. p. 90, 91).
- Müller, N., & Hulk, A. (2001). Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition : Italian and French as recipient languages. *Bilingualism : Language and Cognition*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.1017/S1366728901000116> (cf. p. 74).
- Nakamura, J. (2019). Receptive bilingual children's use of language in interaction. *Studies in Language Sciences : Journal of Japanese Society for Language Sciences*, 18, 46-66 (cf. p. 63).
- Nap-Kolhoff, E. (2010). *Second language acquisition in early childhood : A longitudinal multiple case study of Turkish-Dutch children* [Thèse de doctorat]. Netherlands Graduate School of Linguistics LOT. (Cf. p. 67).
- Newbury, D. F., Fisher, S. E., & Monaco, A. P. (2010). Recent advances in the genetics of language impairment. *Genome Medicine*, 2(1), 6. <https://doi.org/10.1186/gm127> (cf. p. 92).
- Newman, R. M., & McGregor, K. K. (2006). Teachers and laypersons discern quality differences between narratives produced by children with or without SLI. *Journal*

-
- of speech, language, and hearing research*, 49(5), 1022-1036. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/073\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/073)) (cf. p. 104).
- Nickisch, A., & von Kries, R. (2009). Short-term memory (STM) constraints in children with specific language impairment (SLI) : are there differences between receptive and expressive SLI? *Journal of speech, language, and hearing research*, 52(3), 578-595. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0150\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0150)) (cf. p. 97).
- Nicoladis, E. (2006). Cross-linguistic transfer in adjective–noun strings by preschool bilingual children. *Bilingualism : Language and Cognition*, 9(1), 15-32. <https://doi.org/10.1017/S136672890500235X> (cf. p. 74).
- Nicoladis, E. (2012). Cross-linguistic influence in French–English bilingual children’s possessive constructions. *Bilingualism : Language and Cognition*, 15(2), 320-328. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000101> (cf. p. 74).
- Nicoladis, E. (2018). Simultaneous child bilingualism. In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman & L. Serratrice (Éd.), *Bilingual Cognition and Language : The state of the science across its subfields* (p. 81-102). John Benjamins Publishing Company. (Cf. p. 62, 68).
- Nicoladis, E., & Genesee, F. (1997). Language development in preschool bilingual children. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 21(4), 258-270 (cf. p. 73).
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor : Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 383-399. <https://doi.org/10.1348/026151005X26732> (cf. p. 101).
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287-313. <https://doi.org/10.1080/136820310000108133> (cf. p. 104-106, 139, 207, 450, 476).
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder : evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573> (cf. p. 86, 88, 109).
- Oetting, J. B., & Hadley, P. A. (2017). Morphosyntax in Child Language Disorders [Num Pages : 27]. In R. G. Schwartz (Éd.), *Handbook of Child Language Disorders*

9. Bibliographie

- (2^e éd., p. 365-391). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315283531> (cf. p. 99, 203).
- Office Fédéral de la Statistique, O. (2021). *Le plurilinguisme gagne du terrain en Suisse : 68% de la population utilisent régulièrement plus d'une langue*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/en/15384141> (cf. p. 25).
- Office Fédéral de la Statistique, O. (2022). *Le paysage linguistique en Suisse - | Publikation*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/23164429> (cf. p. 25).
- Office Fédéral de la Statistique, O. (2025). *Pratiques linguistiques en Suisse - Résultats de l'Enquête sur la langue, la religion et la culture 2024 | Publication*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/34788129> (cf. p. 24, 166).
- Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 191-230. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070117> (cf. p. 67).
- Orellana, C. I., Wada, R., & Gillam, R. B. (2019). The Use of Dynamic Assessment for the Diagnosis of Language Disorders in Bilingual Children : A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3), 1298-1317. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-18-0202 (cf. p. 151, 160, 457, 476).
- Ortiz, J. A. (2021). Using Nonword Repetition to Identify Language Impairment in Bilingual Children : A Meta-Analysis of Diagnostic Accuracy. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(5), 2275-2295. https://doi.org/10.1044/2021_AJSLP-20-00237 (cf. p. 150, 170).
- Otwinowska, A., Mieszkowska, K., Białecka-Pikul, M., Opacki, M., & Haman, E. (2020). Retelling a model story improves the narratives of Polish-English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(9), 1083-1107. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1434124> (cf. p. 81, 140, 442, 453).
- Owen, A. J., & Leonard, L. B. (2002). Lexical Diversity in the Spontaneous Speech of Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 927-937. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/075\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/075)) (cf. p. 129).
- Pankratz, M. E., Plante, E., Vance, R., & Insalaco, D. M. (2007). The Diagnostic and Predictive Validity of The Renfrew Bus Story. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(4), 390-399. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/040\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/040)) (cf. p. 137).

-
- Panzeri, F., & Foppolo, F. (2021). Children's and Adults' Sensitivity to Gricean Maxims and to the Maximize Presupposition Principle. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624628> (cf. p. 51).
- Paradis, J. (2005). Grammatical Morphology in Children Learning English as a Second Language : Implications of Similarities With Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(3), 172-187. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/019\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/019)) (cf. p. 108).
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227-252. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990373> (cf. p. 108).
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition : Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213-237. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par> (cf. p. 71).
- Paradis, J. (2023). Sources of individual differences in the dual language development of heritage bilinguals. *Journal of Child Language*, 50(4), 793-817. <https://doi.org/10.1017/S0305000922000708> (cf. p. 68, 70, 72, 73).
- Paradis, J., & Crago, M. (2000). Tense and Temporality : A Comparison Between Children Learning a Second Language and Children With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(4), 834-847. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4304.834> (cf. p. 67, 108, 203).
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., & Rice, M. L. (2003). French-English Bilingual Children With SLI : How Do They Compare With Their Monolingual Peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 113-127. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/009\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/009)) (cf. p. 110).
- Paradis, J., Emmerzael, K., & Duncan, T. S. (2010). Assessment of English language learners : Using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 474-497. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.01.002> (cf. p. 149, 150).
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2011). *Dual Language Development and Disorders : A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning. Second Edition*. Brookes Publishing Company. (Cf. p. 62, 66, 67, 70, 72, 73, 76, 109, 453, 469).
- Paradis, J., & Kirova, A. (2014). English second-language learners in preschool : Profile effects in their English abilities and the role of home language environment. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 342-349. <https://doi.org/10.1177/0165025414530630> (cf. p. 81, 82, 454).

9. Bibliographie

- Paradis, J., Rice, M. L., Crago, M., & Marquis, J. (2008). The acquisition of tense in English : Distinguishing child second language from first language and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 29(4), 689-722. <https://doi.org/10.1017/S0142716408080296> (cf. p. 108).
- Paradis, J., Schneider, P., & Duncan, T. S. (2013). Discriminating Children With Language Impairment Among English-Language Learners From Diverse First-Language Backgrounds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(3), 971-981. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/12-0050\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/12-0050)) (cf. p. 111, 149, 467).
- Paradis, J., Sorenson Duncan, T., Thomlinson, S., & Rusk, B. (2022). Does the Use of Complex Sentences Differentiate Between Bilinguals With and Without DLD? Evidence From Conversation and Narrative Tasks. *Frontiers in Education*, 6, 1-18. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.804088> (cf. p. 112, 129, 444).
- Parisse, C., & Le Normand, M.-T. L. (2007). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, 10-30 (cf. p. 128, 198).
- Parisse, C., & Maillart, C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : données francophones. *Enfance*, Vol. 56(1), 20-35 (cf. p. 52, 90, 97, 99, 100, 440, 444).
- Patterson, J. L. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 493-508. <https://doi.org/10.1017/S0142716402004010> (cf. p. 69).
- Paul, R., Norbury, C. F., & Gosse, C. (2018). *Language Disorders from Infancy Through Adolescence (Fifth Edition)*. Mosby. (Cf. p. 86, 90, 91, 94-96, 115-117, 119, 122, 123, 127).
- Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative Skills in 4-Year-Olds With Normal, Impaired, and Late-Developing Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 592-598. <https://doi.org/10.1044/jshr.3603.592> (cf. p. 49, 103, 105, 107).
- Pavelko, S. L., Owens, R. E., Ireland, M., & Hahs-Vaughn, D. L. (2016). Use of Language Sample Analysis by School-Based SLPs : Results of a Nationwide Survey. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(3), 246-258. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0044 (cf. p. 24, 145, 158, 471).
- Paze, E., Schwob, S., Volpin, L., & Skoruppa, K. (2021). La prévention des difficultés langagières des enfants préscolaires : état des lieux des stratégies d'encourage-

-
- ment à privilégier dans un contexte monolingue et plurilingue. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 74, 129-145. <https://doi.org/10.26034/tranel.2021.2922> (cf. p. 95).
- Pearson, B. Z. (2002). Narrative Competence among Monolingual and Bilingual School Children in Miami. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Éd.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (p. 135-174). Multilingual Matters. (Cf. p. 76, 78, 81, 82, 454, 455).
- Pearson, B. Z., Fernández, S., & Oller, D. K. (1995). Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants : One language or two? *Journal of Child Language*, 22(2), 345-368. <https://doi.org/10.1017/S030500090000982X> (cf. p. 66).
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers : Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning*, 43(1), 93-120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x> (cf. p. 66).
- Pekkala Kerr, S., & Kerr, W. R. (2011). *Economic Impacts of Immigration : A Survey*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w16736> (cf. p. 109).
- Peña, E. D., Bedore, L. M., & Zlatic-Giunta, R. (2002). Category-generation performance of bilingual children : the influence of condition, category, and language. *Journal of speech, language, and hearing research*, 45(5), 938-947. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/076\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/076)) (cf. p. 66).
- Peña, E. D., Gillam, R. B., & Bedore, L. M. (2014). Dynamic Assessment of Narrative Ability in English Accurately Identifies Language Impairment in English Language Learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(6), 2208-2220. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0151 (cf. p. 133-135, 151, 457).
- Peña, E. D., Gillam, R. B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic Assessment of School-Age Children's Narrative Ability : An Experimental Investigation of Classification Accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(5), 1037-1057. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/074\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/074)) (cf. p. 133-135, 151, 159, 232, 452, 457).
- Peña, E. D., Gutiérrez-Clellen, V. F., Iglesias, A., Goldstein, B., & Bedore, L. M. (2014). *Bilingual English Spanish Assessment (BESA)*. AR-Clinical publications. (Cf. p. 147, 159, 232).
- Peña, E. D., Iglesias, A., & Lidz, C. S. (2001). Reducing Test Bias Through Dynamic Assessment of Children's Word Learning Ability. *American Journal of Speech-*

- Language Pathology*, 10(2), 138-154. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/014)) (cf. p. 133-135, 151).
- Peña, E. D., Reséndiz, M., & Gillam, R. B. (2007). The role of clinical judgements of modifiability in the diagnosis of language impairment. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(4), 332-345. <https://doi.org/10.1080/14417040701413738> (cf. p. 134, 135, 476).
- Pérez-Leroux, A. T., Cuza, A., & Thomas, D. (2011). From parental attitudes to input conditions : Spanish-English bilingual development in Toronto. In K. Potowski & J. Rothman (Éd.), *Bilingual Youth : Spanish in English-speaking societies* (p. 149-176). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sil.bil.42.10per> (cf. p. 70).
- Perichon, J., Paul, M. J., Chabanal, D., & Maïonchi-Pino, N. (2025). A Scoping Review of the Observed and Perceived Functional Impacts Associated With Language and Learning Disorders in School-Aged Children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 60(4), 1-25. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.70086> (cf. p. 116, 119, 464).
- Pesco, D., & Gagné, A. (2017). Scaffolding Narrative Skills : A Meta-Analysis of Instruction in Early Childhood Settings. *Early Education and Development*, 28(7), 773-793. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1060800> (cf. p. 144, 158, 159, 443).
- Pesco, D., & Kay-Raining Bird, E. (2016). Perspectives on bilingual children's narratives elicited with the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 1-9. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000387> (cf. p. 153).
- Petersen, D. B., Chanthongthip, H., Ukrainetz, T. A., Spencer, T. D., & Steeve, R. W. (2017). Dynamic Assessment of Narratives : Efficient, Accurate Identification of Language Impairment in Bilingual Students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 983-998. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0426 (cf. p. 133, 135, 151, 158, 457).
- Petersen, D. B., Konishi-Therkildsen, A., Clark, K. D., DeRobles, A. K., Frahm, A. E., Jones, K., Lettich, C., & Spencer, T. D. (2024). Accurately Identifying Language Disorder in School-Age Children Using Dynamic Assessment of Narrative Language. *Journal of speech, language, and hearing research*, 67(12), 4765-4782. https://doi.org/10.1044/2024_JSLHR-23-00594 (cf. p. 133, 135, 151, 158, 457).

-
- Peterson, C., & McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. In A. McCabe & C. Peterson (Éd.), *Developing narrative structure* (p. 29-53). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (Cf. p. 37, 41).
- Piérart, B. (2004). Les dysphasies chez l'enfant : un développement en délai ou une construction langagière différente? *Enfance*, 56(1), 5-19 (cf. p. 89).
- Pile, E. J. S., Girolametto, L., Johnson, C., Chen, X., & Cleave, P. L. (2010). Shared book reading intervention for children with language impairment : Using parents-as-aides in language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 34, 96-109 (cf. p. 178).
- Plante, E., & Vance, R. (1994). Selection of Preschool Language Tests : A Data-Based Approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25(1), 15-24. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2501.15> (cf. p. 126, 467).
- Préneron, C., & Lambert-Kugler, M. (2010). Illustrations d'une approche linguistique des troubles du langage oral et de la communication chez l'enfant. *Enfances & Psy*, 47(2), 95-106. <https://doi.org/10.3917/ep.047.0095> (cf. p. 445, 446).
- Propp, V. I. (1968). *Morphology of the Folktale : Second Edition*. University of Texas Press. (Cf. p. 38).
- R Core Team. (2020). R : A Language and Environment for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/> (cf. p. 201, 202, 245).
- Randall, M. (1992). Contexte et cohérence. Essai de pragmatique littéraire. *Études littéraires*, 25(1-2), 103-116. <https://doi.org/10.7202/500999ar> (cf. p. 49).
- Rapin, I. (1996). Practitioner review : developmental language disorders : a clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 37(6), 643-655. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01456.x> (cf. p. 96).
- Rapin, I., & Allen, D. A. (1983). Developmental Language Disorders : Nosologic Considerations. In U. Kirk (Éd.), *Neuropsychology of language, reading and spelling* (p. 155-184). Academic Press. (Cf. p. 96).
- Rapin, I., & Allen, D. A. (1988). Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia. In F. Plum (Éd.), *Language communication and the brain* (p. 57-75, T. 66). Raven Press. (Cf. p. 96).
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1998). *Progressive Matrices Couleur/Colored Progressive Matrices*. Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée. (Cf. p. 172, 174).

- Reader, R. H., Covill, L. E., Nudel, R., & Newbury, D. F. (2014). Genome-Wide Studies of Specific Language Impairment. *Current Behavioral Neuroscience Reports*, 1(4), 242-250. <https://doi.org/10.1007/s40473-014-0024-z> (cf. p. 92).
- Reed, V. A., Patchell, F. C., Coggins, T. E., & Hand, L. S. (2007). Informativeness of the spoken narratives of younger and older adolescents with specific language impairment and their counterparts with normal language. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21(11-12), 953-960. <https://doi.org/10.1080/02699200701587246> (cf. p. 103, 445, 446).
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88(2), 229-247. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9) (cf. p. 103, 207, 445).
- Reilly, S., Tomblin, J. B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J. M., & Wake, M. (2014). Specific language impairment : a convenient label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 416-451. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102> (cf. p. 86).
- Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O. C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., Conway, L., Eadie, P., & Bretherton, L. (2010). Predicting Language Outcomes at 4 Years of Age : Findings From Early Language in Victoria Study. *Pediatrics*, 126(6), 1530-1537. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-0254> (cf. p. 120).
- Rescorla, L., & Merrin, L. (1998). Communicative intent in late-talking toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 19(3), 393-414. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010237> (cf. p. 100).
- Restrepo, M. A. (1998). Identifiers of Predominantly Spanish-Speaking Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(6), 1398-1411. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4106.1398> (cf. p. 149).
- Restrepo, M. A., & Kruth, K. (2000). Grammatical Characteristics of a Spanish-English Bilingual Child with Specific Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 66-76. <https://doi.org/10.1177/152574010002100201> (cf. p. 110).
- Reuterskiöld, C., Hansson, K., & Sahlén, B. (2011). Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44(6), 733-744. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.04.010> (cf. p. 49, 103, 105-107, 440, 445, 448).

-
- Rezzonico, S. (2013). *Interagir, jouer et expliquer : dyades mère-enfant francophones et italophones dans deux situations logopédiques* [Thèse de doctorat]. Université de Neuchâtel et Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. (Cf. p. 104).
- Rezzonico, S., Bernasconi, M., de Weck, G., da Silva Genest, C., & Jullien, S. (2021). Referring expressions and developmental language disorders. In A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (Éd.), *The Acquisition of Referring Expressions : A dialogical approach* (p. 142-161). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.28> (cf. p. 45, 46, 105, 106, 450).
- Rezzonico, S., Chen, X., Cleave, P. L., Greenberg, J., Hipfner-Boucher, K., Johnson, C. J., Milburn, T., Pelletier, J., Weitzman, E., & Girolametto, L. (2015). Oral narratives in monolingual and bilingual preschoolers with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 830-841. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12179> (cf. p. 24, 76, 79, 81, 105, 111, 112, 159, 444, 445, 449, 453-456, 468).
- Rezzonico, S., de Weck, G., Salazar Orvig, A., da Silva Genest, C., & Rahmati, S. (2014). Maternal recasts and activity variations : a comparison of mother-child dyads involving children with and without SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(4), 223-240. <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.802014> (cf. p. 101, 102).
- Rezzonico, S., Goldberg, A., Mak, K. K.-Y., Yap, S., Milburn, T., Belletti, A., & Girolametto, L. (2016). Narratives in Two Languages : Storytelling of Bilingual Cantonese-English Preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(3), 521-532. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0052 (cf. p. 78, 82).
- Rezzonico, S., Vinel, E., de Weck, G., Hassan, R., & Salagnac, N. (2021). Referring in dialogical narratives. A study on children's use of nouns and pronouns. In A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (Éd.), *The Acquisition of Referring Expressions : A dialogical approach* (p. 116-139). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.28> (cf. p. 57, 222).
- Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M., & Moro, M. R. (2018). L'ELAL d'Avicenne. Le premier outil transculturel d'évaluation des langues maternelles des enfants allophones et primo arrivants. *L'Autre*, 19(2), 142-150. <https://doi.org/10.3917/lautr.056.0142> (cf. p. 147).
- Rice, M. L., Wexler, K., & Cleave, P. L. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(4), 850-863. <https://doi.org/10.1044/jshr.3804.850> (cf. p. 129).

- Roch, M., Florit, E., & Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian–English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 49-67. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000417> (cf. p. 78, 140, 153, 442, 443).
- Rodina, Y. (2017). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*, 21(5), 617-635. <https://doi.org/10.1177/1367006916643528> (cf. p. 81, 82, 454).
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Blackwell Publishing. (Cf. p. 64, 65).
- Rondal, J. A., Ghiotto, M., Bredart, S., & Bachelet, J.-F. (1987). Age-relation, reliability and grammatical validity of measures of utterance length. *Journal of Child Language*, 14(3), 433-446. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010229> (cf. p. 128).
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. H. Champion. (Cf. p. 64).
- Roseberry, C. A., & Connell, P. J. (1991). The use of an invented language rule in the differentiation of normal and language-impaired Spanish-speaking children. *Journal of Speech & Hearing Research*, 34(3), 596-603. <https://doi.org/10.1044/jshr.3403.596> (cf. p. 151).
- Ross-Lévesque, E., Leclercq, A.-L., Maillart, C., & Desmarais, C. (2024). Co-construction et validation de questionnaires en français sur le langage et les impacts fonctionnels (QLIF) : une contribution à l'évaluation orthophonique d'enfants de 3 à 12 ans. *Rééducation Orthophonique*, (297), 58-77 (cf. p. 119).
- Rothman, J., Bayram, F., DeLuca, V., Pisa, G. D., Duñabeitia, J. A., Gharibi, K., Hao, J., Kolb, N., Kubota, M., Kupisch, T., Laméris, T., Luque, A., Osch, B. v., Soares, S. M. P., Prystauka, Y., Tat, D., Tomić, A., Voits, T., & Wulff, S. (2023). Monolingual comparative normativity in bilingualism research is out of “control” : Arguments and alternatives. *Applied Psycholinguistics*, 44(3), 316-329. <https://doi.org/10.1017/S0142716422000315> (cf. p. 65, 469).
- Rowe, M. L. (2012). A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x> (cf. p. 33, 94).
- Rowe, M. L. (2018). Understanding Socioeconomic Differences in Parents' Speech to Children. *Child Development Perspectives*, 12(2), 122-127. <https://doi.org/10.1111/cdep.12271> (cf. p. 33).

-
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions : interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5-21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655> (cf. p. 32, 33, 465).
- RStudio Team. (2019). RStudio : Integrated Development Environment for R. <http://www.rstudio.com/> (cf. p. 201, 202, 245).
- Rudolph, J. M. (2017). Case History Risk Factors for Specific Language Impairment : A Systematic Review and Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(3), 991-1010. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0181 (cf. p. 90, 92-94, 121).
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. Collins (Éd.), *Representation and Understanding : Studies in cognitive Science*. (p. 211-236). Academic Press. (Cf. p. 38).
- Ryder, N., & Leinonen, E. (2014). Pragmatic Language Development in Language Impaired and Typically Developing Children : Incorrect Answers in Context. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43(1), 45-58. <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9238-6> (cf. p. 101).
- Ryder, N., Leinonen, E., & Schulz, J. (2008). Cognitive approach to assessing pragmatic language comprehension in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(4), 427-447. <https://doi.org/10.1080/13682820701633207> (cf. p. 101, 446, 447).
- Salameh, E.-K., Håkansson, G., & Nettelbladt, U. (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment : A longitudinal study. *International journal of language & communication disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 39, 65-90. <https://doi.org/10.1080/13682820310001595628> (cf. p. 110).
- Salazar Orvig, A. (2019). Approches théoriques actuelles de l'acquisition du langage. In S. Kern (Éd.), *Le développement du langage chez le jeune enfant* (p. 13-51). De Boeck Supérieur. (Cf. p. 29, 35).
- Salazar Orvig, A., & de Weck, G. (2013). Profils de mères et implications des enfants dans la co-construction d'un récit. *A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 124(5), 269-278 (cf. p. 52, 102).
- Salazar Orvig, A., & de Weck, G. (2021). The acquisition of referring expressions : From formal factors to communicative experience. In A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (Éd.), *The Acquisition of Referring Expressions : A*

- dialogical approach* (p. 319-345). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.28> (cf. p. 44, 55, 204, 226, 442).
- Salazar Orvig, A., de Weck, G., & Hassan, R. (2021). The Implications of a Dialogical Approach to Language Acquisition : the Example of a Research Study on the Acquisition of Referring Expressions. *Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso*, 16(1), 155-180. <https://doi.org/10.1590/2176-457348286> (cf. p. 140).
- Salazar Orvig, A., de Weck, G., Hassan, R., & Riialand, A. (2021). *The Acquisition of Referring Expressions : A dialogical approach*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.28> (cf. p. 43, 44, 220).
- Salley, B. J., & Dixon, W. E. (2007). Temperamental and Joint Attentional Predictors of Language Development. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University Press)*, 53(1), 131-154 (cf. p. 34).
- Sansavini, A., Favilla, M. E., Guasti, M. T., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M. V., Vecchi, S., Battajon, N., Bertolo, L., Capirci, O., Carretti, B., Colatei, M. P., Frioni, C., Marotta, L., Massa, S., Michelazzo, L., Pecini, C., Piazzalunga, S., Pieretti, M., ... Lorusso, M. L. (2021). Developmental Language Disorder : Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review. *Brain Sciences*, 11(5), 654. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050654> (cf. p. 467).
- Saunders, W. M., & O'Brien, G. (2006). Oral Language. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders & D. Christian (Éd.), *Educating English language learners : A synthesis of research evidence* (p. 14-63). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499913.003> (cf. p. 67).
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. *Journal of Speech & Hearing Research*, 33(1), 70-83. <https://doi.org/10.1044/jshr.3301.70> (cf. p. 459, 471).
- Scharff Rethfeldt, W., McNeilly, L., Laasonen, M., Meir, N., Abutbul-Oz, H., Smolander, S., Niegia Garcia Goulart, B., & Frances Hunt, E. (2023). Assessment of Developmental Language Disorder in Multilingual Children : Results from an International Survey. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 1-24. <https://doi.org/10.1159/000533139> (cf. p. 122).
- Schelleter, C., & Leinonen, E. (2003). Normal and Language-impaired children's use of reference : syntactic versus pragmatic processing. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17(4-5), 335-343. <https://doi.org/10.1080/0269920031000080000> (cf. p. 105).

-
- Schelstraete, M.-A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant*. Elsevier-Masson. (Cf. p. 89, 98).
- Schimke, S., Colonna, S., & Hickmann, M. (2020). Reference in French and German : a developmental perspective. In N. Gagarina & R. Musan (Éd.), *Referential and Relational Discourse Coherence in Adults and Children* (p. 139-170). Mouton de Gruyter. (Cf. p. 55, 56, 442).
- Schneider, P. (1996). Effects of Pictures Versus Orally Presented Stories on Story Retellings by Children With Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5, 86. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0501.86> (cf. p. 141, 142, 451).
- Schneider, P., & Dubé, R. V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 52-60. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/007\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/007)) (cf. p. 141, 142).
- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI). <http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni/about> (cf. p. 138).
- Schneider, P., & Dubé, R. (1997). Effect of pictorial versus oral story presentation on children's use of referring expressions in retell. *First Language*, 17, 283-302. <https://doi.org/10.1177/014272379701705113> (cf. p. 141).
- Schneider, P., & Hayward, D. (2010). Who does what to whom : Introduction of referents in children's storytelling from pictures. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(4), 459-473. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/09-0040\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0040)) (cf. p. 105).
- Schneider, P., Hayward, D., & Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30, 224-238 (cf. p. 137, 145).
- Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (1986). Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants. *Cahiers de linguistique française*, (7), 279-294 (cf. p. 47).
- Schneuwly, B., Rosat, M.-C., & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue française*, 81(1), 40-58. <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4768> (cf. p. 48, 58, 216).
- Schwartz Offek, E., & Segal, O. (2022). Comparing Theory of Mind Development in Children with Autism Spectrum Disorder, Developmental Language Disorder, and Typical Development. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 18, 2349-2359. <https://doi.org/10.2147/NDT.S331988> (cf. p. 101, 446).

- Schwob, S. (2020). Le défi de l'évaluation langagière des enfants bilingues : état des lieux des ressources disponibles en logopédie. *Revue Tranel (Travaux neuchâtois de linguistique)*, 72, 63-87. <https://doi.org/10.26034/tranel.2020.2908> (cf. p. 149, 468).
- Schwob, S., Eddé, L., Jacquin, L., Leboulanger, M., Picard, M., Oliveira, P. R., & Skoruppa, K. (2021). Using Nonword Repetition to Identify Developmental Language Disorder in Monolingual and Bilingual Children : A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(9), 3578-3593. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00552 (cf. p. 150, 170).
- Schwob, S., & Skoruppa, K. (2021). Identifying Developmental Language Disorders in French-Portuguese Bilingual Children : Resources Available to Speech-Language Pathologists. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 45(4), 251-267 (cf. p. 150).
- Schwob, S., & Skoruppa, K. (2022). Detecting Developmental Language Disorder in Monolingual and Bilingual Children : Comparison of Language-Specific and Crosslinguistic Nonword Repetition Tasks in French and Portuguese. *Journal of speech, language, and hearing research*, 65(3), 1159-1165. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-21-00017 (cf. p. 150).
- Segal, E. M., & Duchan, J. F. (1997). Interclausal Connectives as Indicators of Structuring in Narrative. In J. Costermans & M. Fayol (Éd.), *Processing interclausal Relationships* (p. 95-119). Psychology Press. (Cf. p. 47).
- Segbers, J., & Schroeder, S. (2017). How many words do children know? A corpus-based estimation of children's total vocabulary size. *Language Testing*, 34(3), 297-320. <https://doi.org/10.1177/0265532216641152> (cf. p. 52).
- Serratrice, L. (2007). Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers. *Journal of Pragmatics*, 39(6), 1058-1087. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.10.001> (cf. p. 80, 188, 189, 456).
- Serratrice, L. (2013). Cross-linguistic influence in bilingual development : Determinants and mechanisms. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3. <https://doi.org/10.1075/lab.3.1.01ser> (cf. p. 74).
- Serratrice, L. (2019). Becoming bilingual in early childhood. In A. De Houwer & L. Ortega (Éd.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. (p. 15-35). Cambridge University Press. (Cf. p. 61, 66).
- Serratrice, L., & Hervé, C. (2015). Referential expressions in bilingual acquisition. In L. Serratrice & S. E. M. Allen (Éd.), *The Acquisition of Reference* (p. 311-333).

-
- John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.15.13ser> (cf. p. 79, 80).
- Serratrice, L., Sorace, A., & Paoli, S. (2004). Crosslinguistic influence at the syntax–pragmatics interface : Subjects and objects in English–Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism : Language and Cognition*, 7(3), 183-205. <https://doi.org/10.1017/S1366728904001610> (cf. p. 74).
- Sheng, L., Lam, B. P. W., Cruz, D., & Fulton, A. (2016). A robust demonstration of the cognate facilitation effect in first-language and second-language naming. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 229-238. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.09.007> (cf. p. 75).
- Sheng, L., Shi, H., Wang, D., Hao, Y., & Zheng, L. (2020). Narrative Production in Mandarin-Speaking Children : Effects of Language Ability and Elicitation Method. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(3), 774-792. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00087 (cf. p. 141).
- Sherkina-Lieber, M. (2020). A classification of receptive bilinguals : Why we need to distinguish them, and what they have in common. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 10, 412-440. <https://doi.org/10.1075/lab.17080.she> (cf. p. 63).
- Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2021). *Assessment in Speech-Language Pathology : A Resource Manual (Sixth edition)*. Plural Publishing. (Cf. p. 115, 116, 122).
- Sidera, F., Perpiñà, G., Serrano, J., & Rostan, C. (2018). Why Is Theory of Mind Important for Referential Communication? *Current Psychology*, 37(1), 82-97. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9492-5> (cf. p. 50).
- Silva, M., Strasser, K., & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool : Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 205-213. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.002> (cf. p. 144, 159, 443).
- Silva-Corvalán, C., & Treffers-Daller, J. (Éd.). (2015). *Language Dominance in Bilinguals : Issues of Measurement and Operationalization*. Cambridge University Press. (Cf. p. 63).
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral : um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian. (Cf. p. 170).
- Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school : how working class children ‘succeed against the odds’. *British Educational Research Journal*, 36(3), 463-482. <https://doi.org/10.1080/01411920902989201> (cf. p. 34).

- Smith, K. E., Landry, S. H., & Swank, P. R. (2000). Does the Content of Mothers' Verbal Stimulation Explain Differences in Children's Development of Verbal and Non-verbal Cognitive Skills? *Journal of School Psychology*, 38(1), 27-49. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00035-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00035-7) (cf. p. 32).
- Song, L., Tamis-Lemonda, C. S., Yoshikawa, H., Kahana-Kalman, R., & Wu, I. (2012). Language experiences and vocabulary development in Dominican and Mexican infants across the first 2 years. *Developmental Psychology*, 48(4), 1106-1123. <https://doi.org/10.1037/a0026401> (cf. p. 69).
- Spackman, M. P., Fujiki, M., & Brinton, B. (2006). Understanding emotions in context : the effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(2), 173-188. <https://doi.org/10.1080/13682820500224091> (cf. p. 101, 446, 447).
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2020). Narrative Intervention : Principles to Practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081-1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015 (cf. p. 23, 49, 157, 465).
- Spooren, W., & Sanders, T. (2008). The acquisition order of coherence relations : On cognitive complexity in discourse. *Journal of Pragmatics*, 40(12), 2003-2026. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.04.021> (cf. p. 59).
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story Retelling by Bilingual Children with Language Impairments and Typically-Developing Controls. *International journal of language & communication disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 49(1). <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12044> (cf. p. 111, 112).
- Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Éd.), *New directions in discourse processing* (p. 53-120). (Cf. p. 38-40, 50).
- Stringer, H., Cleland, J., Wren, Y., Rees, R., & Williams, P. (2024). Speech sound disorder or DLD (phonology)? Towards a consensus agreement on terminology. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 59(6), 2131-2145. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12989> (cf. p. 98).
- Sua Kay, E., & Santos, M. E. (2014). *Grelha de observação da linguagem- Nível Escolar (2e Edição Revista)*. Oficina Didáctica. (Cf. p. 170).
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence : The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral

-
- narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <http://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005> (cf. p. 49).
- Sylvestre, A., & Desmarais, C. (2015). Stimuler le développement langagier des jeunes enfants : État des connaissances sur l'intervention précoce en orthophonie. *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 27(2[135]), 180-187 (cf. p. 32).
- Sylvestre, A., Di Sante, M., & Bouchard, C. (2017). Interactions parent-enfant et développement langagier d'enfants négligés âgés de 3,5 ans. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 66. <https://doi.org/10.26034/tranel.2017.2881> (cf. p. 32).
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313> (cf. p. 32).
- Templin, M. C. (1957). *Certain Language Skills in Children : Their Development and Interrelationships*. University of Minnesota Press. (Cf. p. 202).
- Thomas-Stonell, N. L., Oddson, B., Robertson, B., & Rosenbaum, P. L. (2010). Development of the FOCUS (Focus on the Outcomes of Communication Under Six), a communication outcome measure for preschool children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52(1), 47-53. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03410.x> (cf. p. 119).
- Thordardottir, E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 523-537. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.06.001> (cf. p. 71).
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202> (cf. p. 68, 444, 466).
- Thordardottir, E. (2015). Proposed Diagnostic Procedures for Use in Bilingual and Cross-Linguistic Contexts. In S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (Éd.), *Assessing multilingual children : disentangling bilingualism from Language Impairment* (p. 331-358). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093137-014> (cf. p. 63, 119, 125, 148, 172).
- Thordardottir, E. (2019). Amount trumps timing in bilingual vocabulary acquisition : Effects of input in simultaneous and sequential school-age bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 23(1), 236-255. <https://doi.org/10.1177/1367006917722418> (cf. p. 68).

- Thordardottir, E., & Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders*, 46(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.08.002> (cf. p. 151).
- Thordardottir, E., Kehayia, E., Mazer, B., Lessard, N., Majnemer, A., Sutton, A., Trudeau, N., & Chilingaryan, G. (2011). Sensitivity and specificity of French language and processing measures for the identification of primary language impairment at age 5. *Journal of speech, language, and hearing research*, 54(2), 580-597. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/09-0196\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0196)) (cf. p. 87, 125-128, 170, 171, 200).
- Thordardottir, E., & Namazi, M. (2007). Specific Language Impairment in French-Speaking Children : Beyond Grammatical Morphology. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(3), 698-715. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/049\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/049)) (cf. p. 98, 129, 203).
- Thordardottir, E., Rothenberg, A., Rivard, M.-E., & Naves, R. (2006). Bilingual assessment : Can overall proficiency be estimated from separate measurement of two languages? *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/14769670500215647> (cf. p. 147, 148).
- Tomblin, J. B. (2019). Developmental Language Disorder. In J. S. Horst & J. von Koss Torkildsen (Éd.), *International Handbook of Language Acquisition* (pp 341-361). Routledge. (Cf. p. 85, 97, 127).
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245> (cf. p. 86, 94, 109).
- Tomblin, J. B., Records, N. L., & Zhang, X. (1996). A system for the diagnosis of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(6), 1284-1294. <https://doi.org/10.1044/jslr.3906.1284> (cf. p. 125, 171).
- Tomblin, J. B., Smith, E., & Zhang, X. (1997). Epidemiology of specific language impairment : Prenatal and perinatal risk factors. *Journal of Communication Disorders*, 30(4), 325-344. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(97\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(97)00015-4) (cf. p. 90).
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & O'Brien, M. (2003). The Stability of Primary Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(6), 1283-1296. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/100\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/100)) (cf. p. 87).

-
- Torregrossa, J., Andreou, M., Bongartz, C., & Tsimpli, I. M. (2021). Bilingual acquisition of reference : The role of language experience, executive functions and cross-linguistic effects. *Bilingualism : Language and Cognition*, 24(4), 694-706. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000826> (cf. p. 80).
- Toseeb, U., Pickles, A., Durkin, K., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2017). Prosociality from early adolescence to young adulthood : A longitudinal study of individuals with a history of language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 148-159. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.018> (cf. p. 95).
- Trabasso, T., & Stein, N. L. (1997). Narrating, Representing, and Remembering Event Sequences. In P. van den Broek, P. J. Bauer & T. Bourg (Éd.), *Developmental Spans in Event Comprehension and Representation* (p. 237-270). Lawrence Erlbaum Associates. (Cf. p. 53).
- Trabasso, T., van den Broek, P., & Suh, S. Y. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/01638538909544717> (cf. p. 137).
- Tribushinina, E., Dubinkina, E., & Sanders, T. (2015). Can connective use differentiate between children with and without specific language impairment? *First Language*, 35(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/0142723714566334> (cf. p. 107, 449).
- Tribushinina, E., Mak, W. M., Andreiushina, E., Dubinkina, E., & Sanders, T. (2017). Connective use in the narratives of bilingual children and monolingual children with SLI. *Bilingualism : Language and Cognition*, 20(1), 98-113. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000577> (cf. p. 108).
- Tsai, W., & Chang, C.-j. (2008). “But I first... and then he kept picking” : Narrative skill in Mandarin-speaking children with language impairment. *Narrative Inquiry*, 18(2), 349-377. <https://doi.org/10.1075/ni.18.2.09tsa> (cf. p. 106, 448, 450).
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195-216. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000478> (cf. p. 104, 107, 111, 112, 444).
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2017). Determiners and object clitics in Russian-Greek bilingual children with typical development and with Specific Language Impairment : Cross-linguistic influence meets language impairment. In E. Blom, L. Cornips & J. Schaeffer (Éd.), *Cross-linguistic Influence in Bi-*

- lingualism : In honor of Aafke Hulk* (p. 331-354). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.52.15tsi> (cf. p. 112, 450).
- Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. In S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (Éd.), *Assessing multilingual children : disentangling bilingualism from Language Impairment* (p. 299-328). Multilingual Matters. (Cf. p. 149, 150, 173).
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. Kluwer Academic/Plenum. (Cf. p. 136).
- Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children From Kindergarten to First Grade : Developmental Changes and Associations Among English and Spanish Skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 225-236. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/024)) (cf. p. 82, 138, 184).
- Unsworth, S. (2016a). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Éd.), *Bilingualism across the lifespan : Factors moderating language proficiency* (p. 103-121). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14939-007> (cf. p. 69).
- Unsworth, S. (2016b). Early child L2 acquisition : Age or input effects? Neither, or both? *Journal of Child Language*, 43(3), 608-634. <https://doi.org/10.1017/S030500091500080X> (cf. p. 68).
- Unsworth, S., Hulk, A., & Marinis, T. (2011). Internal and external factors in child second language acquisition. In A. Hulk & T. Marinis (Éd.), *Linguistic Approaches to Bilingualism* (p. 207-212, T. 1). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.00int> (cf. p. 61).
- Van Agt, H., Verhoeven, L., Van Den Brink, G., & De Koning, H. (2011). The impact on socio-emotional development and quality of life of language impairment in 8-year-old children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53(1), 81-88. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03794.x> (cf. p. 87, 119).
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts : Inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (Éd.), *Handbook of psycholinguistics*. Academic Press. (Cf. p. 47).
- Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2015). Connectives as Processing Signals : How Students Benefit in Processing Narrative and Expository Texts. *Discourse Processes*, 52(1), 47-76. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.905237> (cf. p. 47).

-
- Vance, M. (2008). Short-term memory in children with developmental language disorder. In C. F. Norbury, J. B. Tomblin & D. V. M. Bishop (Éd.), *Understanding developmental language disorders : From theory to practice* (p. 23-38). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203882580> (cf. p. 93).
- van Dijk, C., van Wonderen, E., Koutamanis, E., Kootstra, G. J., Dijkstra, T., & Unsworth, S. (2022). Cross-linguistic influence in simultaneous and early sequential bilingual children : a meta-analysis. *Journal of Child Language*, 49(5), 897-929. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000337> (cf. p. 74, 75).
- van Dijk, T. A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars*. Mouton. (Cf. p. 41).
- van Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering Literal and Inferential Language Skills in Head Start Preschoolers With Language Impairment Using Scripted Book-Sharing Discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85-95. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/009\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/009)) (cf. p. 50).
- Veneziano, E. (2010a). Interaction, langage et théorie de l'esprit : liens inhérents et développementaux. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Éd.), *Interactions verbales et acquisition du langage*. (p. 89-118). L'Harmattan. (Cf. p. 50).
- Veneziano, E. (2010b). Peut-on aider l'enfant à mieux raconter? Les effets de différentes méthodes d'intervention., 107-144. <https://doi.org/https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00413310/document> (cf. p. 137, 144, 159, 443).
- Veneziano, E. (2015). Théories de l'esprit et acquisition du langage chez le jeune enfant. *Spirale*, 75(3), 119-136. <https://doi.org/10.3917/spi.075.0119> (cf. p. 50, 51).
- Veneziano, E., & Hudelot, C. (2005). Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étaillage : méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 42, 81-103 (cf. p. 137, 140, 144).
- Veneziano, E., & Hudelot, C. (2006). Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits : effets de l'étaillage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l'Homme*, 41(2), 117-138 (cf. p. 51, 144).
- Veneziano, E., & Hudelot, C. (2009). Explaining Events in Narratives : The Impact of Scaffolding in 4 To 12 Year Old Children. 13(1), 3-20 (cf. p. 51, 137, 144, 182, 476).

- Verhoeven, L. (1994). Transfer in Bilingual Development : The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01112.x> (cf. p. 74).
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 425-439. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070233> (cf. p. 74).
- Verhoeven, L., Steenge, J., van Weerdenburg, M., & van Balkom, H. (2011). Assessment of second language proficiency in bilingual children with specific language impairment : a clinical perspective. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1798-1807. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.010> (cf. p. 108, 110, 455).
- Viberg, A. (2001). Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. In L. Verhoeven & S. Strömquist (Éd.), *Narrative Development in a Multilingual Context* (p. 87-128). John Benjamins Publishing Company. (Cf. p. 80).
- Vion, M., & Colas, A. (2005). Using connectives in oral French narratives : Cognitive constraints and development of narrative skills. *First Language*, 25(1), 39-66. <https://doi.org/10.1177/0142723705046899> (cf. p. 58, 441).
- Volodina, A., & Weinert, S. (2020). Comprehension of Connectives : Development Across Primary School Age and Influencing Factors. *Frontiers in Psychology*, 11, 814. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00814> (cf. p. 48).
- Volpin, L. (2021). *Les compétences interactionnelles des enfants bilingues et monolingues avec et sans troubles du développement du langage* [Thèse de doctorat]. Université de Neuchâtel. (Cf. p. 68, 101).
- Volpin, L., de Weck, G., & Rezzonico, S. (2020). Enfants bilingues et prise en charge logopédique : panorama des pratiques déclarées. *Glossa*, 16-31 (cf. p. 24, 148, 153, 159, 167).
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Ed. sociales. (Cf. p. 23, 30, 132-134, 443).
- Wang, X.-L. (2012). Multilingualism and Family Welfare. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Éd.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (p. 542-562). John Wiley & Sons, Ltd. (Cf. p. 64).
- Wang, Y., Williams, R., Dilley, L., & Houston, D. M. (2020). A meta-analysis of the predictability of LENA™ automated measures for child language development. *Developmental Review*, 57, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100921> (cf. p. 95).

-
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact, Findings and Problems*. Linguistic Circle of New York. (Cf. p. 60).
- Weinrich, H. (1973). *Le Temps : le récit et le commentaire*. Éditions du Seuil. (Cf. p. 42).
- Westby, C., StevensDominguez, M., & Oetter, P. (1996). A Performance/Competence Model of Observational Assessment. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 27, 144-156. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2702.144> (cf. p. 115, 117).
- Wetherell, D., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent specific language impairment (SLI) : a comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 583-605. <https://doi.org/10.1080/13682820601056228> (cf. p. 107).
- Wiig, E., Secord, W., Semel, E., Boulianne, L., & Labelle, M. (2009). *Évaluation clinique des notions langagières fondamentales : Version pour francophones du Canada*. Pearson Canada Assessment. (Cf. p. 169, 173).
- Williams, C. J., & McLeod, S. (2012). Speech-language pathologists' assessment and intervention practices with multilingual children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14(3), 292-305. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.636071> (cf. p. 148).
- Windfuhr, K. L., Faragher, B., & Conti-Ramsden, G. (2002). Lexical learning skills in young children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(4), 415-432. <https://doi.org/10.1080/1368282021000007758> (cf. p. 98).
- Winter, K. (1999). Speech and language therapy provision for bilingual children : aspects of the current service. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/136828299247658> (cf. p. 146, 469).
- Winters, K. L., Jasso, J., Pustejovsky, J. E., & Byrd, C. T. (2022). Investigating Narrative Performance in Children With Developmental Language Disorder : A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(10), 3908-3929. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00017 (cf. p. 23, 24, 107, 141, 145, 157, 158, 471).
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x> (cf. p. 31).

- Wray, C., Saunders, N., McGuire, R., Cousins, G., & Norbury, C. F. (2017). Gesture Production in Language Impairment : It's Quality, Not Quantity, That Matters. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 969-982. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-16-0141 (cf. p. 101).
- Xanthos, A. (2018). Sur le rôle de la diversité lexicale dans la mesure de la diversité flexionnelle. *Cahiers de l'ILSL*, 56, 311-331 (cf. p. 202).
- Xue, J., Zhuo, J., Li, P., Liu, J., & Zhao, J. (2022). Characterizing macro- and micro-structures of narrative skills for Mandarin-speaking school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 96, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106199> (cf. p. 103, 105-107, 447, 448, 450).
- Yew, S. G. K., & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments : meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(5), 516-524. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12009> (cf. p. 87).
- Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B., & Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism & developmental language impairments*, 7, 1-33. <https://doi.org/10.1177/23969415221099397> (cf. p. 88).
- Zubrick, S. R., Taylor, C. L., Rice, M. L., & Slegers, D. W. (2007). Late Language Emergence at 24 Months : An Epidemiological Study of Prevalence, Predictors, and Covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(6), 1562-1592. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/106\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/106)) (cf. p. 34, 92).

Annexes

Annexe A Structure narrative des histoires

TABLEAU 51. – Séquences narratives de l'histoire et informations centrales *"A Boy, a Dog, a Frog and a Friend"*

Phase	Titre	Informations centrales
Séquence 1 : Rencontre avec la tortue		
SI*	Pêche dans la rivière	Garçon Chien et grenouille Le garçon pêche dans la rivière
FT	Chute dans l'eau	Quelque chose mord à l'hameçon et tire fort Le garçon tombe dans l'eau
DA	Saut du chien et de la grenouille	Le chien et la grenouille sautent dans l'eau pour sauver le garçon
FE	Découverte de la tortue	C'est une tortue qui a mordu à l'hameçon
SF	Canne à pêche perdue	La tortue ressort de l'autre côté de la rivière avec la canne à pêche
Séquence 2 : Première attaque de la tortue		
SI	Garçon et chien suivent la tortue	Le garçon et le chien suivent la tortue et le chien tente de reprendre la canne à pêche
FT	Attaque de la tortue	La tortue mord le chien
DA	Retour sur l'autre berge	Le garçon prend le chien dans ses bras Le garçon retourne sur l'autre berge La tortue ne lâche pas le chien
FE	Chute de la tortue	La tortue lâche et tombe dans l'eau.
SF	Joie des amis	Les amis sont contents d'être revenus de l'autre côté de la rivière avec la canne à pêche.
Séquence 3 : Deuxième attaque de la tortue		
SI	Préparation au départ	Les amis se préparent à rentrer chez eux
FT	Attaque de la tortue	La tortue mord la queue du chien
DA	Disparition du chien	Le chien disparaît dans l'eau Le garçon se déshabille pour aller sauver son chien
FE	Réapparition du chien et de la tortue	Le chien réapparaît sain et sauf La tortue réapparaît inanimée
SF	Récupération de la tortue et tristesse des amis	Le garçon ramène la tortue sur la berge avec sa canne à pêche Les amis sont tristes car ils pensent que la tortue est morte
Séquence 4 : Réconciliation avec la tortue		
SI	Préparation du trou	Le garçon creuse un trou pour enterrer la tortue
FT	Réveil de la tortue	La tortue faisait semblant d'être morte et ouvre les yeux
DA	Geste de paix de la tortue	La tortue rapporte la canne à pêche aux amis pour se faire pardonner
FE	Joie des amis	Les amis sont contents qu'elle soit vivante et acceptent de faire la paix
SF	Amitié avec la tortue	La tortue est maintenant leur nouvelle amie et ils rentrent chez eux

*SI : situation initiale, FT : force transformatrice, DA : dynamique de l'action, FE : force équilibrante, SF : situation finale.

TABLEAU 52. – Séquences narratives de l'histoire et informations centrales *"One Frog Too Many"*

Phase	Titre	Informations centrales
Séquence 1 : Réception de la petite grenouille et première attaque de la grande grenouille		
SI*	Réception d'une petite grenouille en cadeau	Garçon Grande grenouille Chien et tortue Le garçon reçoit un cadeau C'est une petite grenouille Les amis sont contents
FT	Jalousie de la grande grenouille	La grande grenouille est jalouse / n'aime pas la petite grenouille
DA	Attaque de la grande grenouille	La grande grenouille mord la petite grenouille
FE	Amis surpris	Le garçon protège la petite grenouille
SF	Grande grenouille grondée	Les amis sont fâchés/grondent la grande grenouille
Séquence 2 : Deuxième attaque de la grande grenouille		
SI	Départ en forêt	Les amis partent jouer dans la forêt
FT	Jalousie de la grande grenouille	La grande grenouille est toujours jalouse
DA	Attaque de la grande grenouille	La grande grenouille donne un coup de pied à la petite grenouille
FE	Grande grenouille grondée	Les amis sont fâchés/grondent la grande grenouille
SF	Punition de la grande grenouille	Le garçon punit la grande grenouille en lui interdisant de venir avec eux sur le radeau
Séquence 3 : Troisième attaque de la grande grenouille et disparition de la petite grenouille		
SI	Départ en radeau	Les amis partent sur un radeau La grande grenouille désobéit et saute sur le radeau
FT	Jalousie de la grande grenouille	La grande grenouille est toujours jalouse
DA	Attaque de la grande grenouille	La grande grenouille jette la petite grenouille dans l'eau La petite grenouille disparaît
FE	Disparition et recherche	Les amis cherchent la petite grenouille La petite grenouille est introuvable
SF	Tristesse, colère et regret	Les amis sont tristes et fâchés contre la grande grenouille Les amis rentrent chez eux La grande grenouille regrette son comportement envers la petite grenouille
Séquence 4 : Retour de la petite grenouille et réconciliation avec la grande grenouille		
SI	Retour chez eux	Les amis sont dans la chambre du garçon Ils sont toujours tristes
FT	Espoir	Ils entendent un bruit du côté de la fenêtre
DA	Retour de la petite grenouille	La petite grenouille revient et saute par la fenêtre
FE	Joie des amis	Les amis sont heureux du retour de la petite grenouille
SF	Réconciliation des grenouilles	La grande et la petite grenouille sont réconciliées

*SI : situation initiale, FT : force transformatrice, DA : dynamique de l'action, FE : force équilibrante, SF : situation finale.

Annexe B Script de l'histoire "*A Boy, a Dog, a Frog and a Friend*"

Un jour, un petit garçon pêchait dans une rivière en compagnie de son chien et de sa grenouille. Tout à coup, il sentit qu'un très gros poisson mordait à l'hameçon. Ce poisson tirait tellement fort sur le fil de la canne à pêche que le garçon tomba dans l'eau. Le chien et la grenouille plongèrent vite derrière lui pour le sauver. Mais ce n'était pas un gros poisson qui avait tiré sur le fil, c'était une tortue! Elle sortit de l'eau de l'autre côté de la rivière en tenant dans sa bouche le crochet de la canne à pêche. Le garçon, accompagné de ses amis, suivit la tortue parce qu'il voulait reprendre sa canne à pêche. Le chien arriva le premier sur la berge et tenta de faire reculer la tortue mais elle lui mordit la patte. Le garçon, qui venait d'arriver et de récupérer sa canne à pêche, fut très surpris de l'attaque de la tortue. Il prit le chien dans ses bras en essayant de le libérer et fit demi-tour pour retourner de l'autre côté de la rivière. Très têtue, la tortue resta accrochée à la patte du chien pendant que le garçon marchait. Mais elle finit par lâcher prise et tomba dans l'eau. Le garçon arriva alors sur la berge avec son chien et la canne à pêche, bien content que cette mésaventure soit terminée. Les amis commençaient à ranger leurs affaires pour rentrer chez eux quand soudain la tortue revint à l'attaque et tira le chien par la queue. Elle voulait prendre sa revanche! Sous le regard effrayé du garçon, le chien et la tortue disparurent dans l'eau. Aussitôt, le garçon commença à se déshabiller pour aller sauver son chien. La grenouille voulut aussi l'aider et sauta dans l'eau. Heureusement, à ce moment, le chien réapparut sain et sauf à la surface de l'eau. Mais la tortue n'était pas avec lui et le garçon se demanda ce qu'elle était devenue... Quelques instants plus tard, la tortue réapparut à son tour, elle flottait sur l'eau mais elle ne bougeait plus. Le garçon utilisa alors sa canne à pêche pour la ramener au bord de la rivière. La tortue était toujours inanimée et tous les amis étaient tristes parce qu'ils pensaient qu'elle était morte. Ils décidèrent donc de creuser un trou dans le sol pour enterrer la pauvre tortue... quand, tout à coup, elle ouvrit un oeil. La tortue faisait semblant d'être morte et avait décidé que la plaisanterie avait assez duré. Décidée à se faire pardonner et à devenir amie avec le garçon, le chien et la grenouille, elle prit la canne à pêche et la leur apporta pour faire la paix. Les amis étaient très heureux que la tortue soit vivante et acceptèrent avec joie de devenir amis avec elle. Finalement, le garçon, le chien et la grenouille rentrèrent à la maison avec la tortue, très contents d'avoir une nouvelle amie!

Annexe C Guide d'étayage de l'histoire "*One Frog Too Many*"

TABLEAU 53. – Guide d'étayage de l'histoire "*One Frog Too Many*" : séquences 1 et 2

Phase	Informations non mentionnées dans la 1 ^{ère} narration	Questions
Séquence 1 : Réception de la petite grenouille et première attaque de la grande grenouille		
SI*	Garçon Grande grenouille Chien et tortue Le garçon reçoit un cadeau C'est une petite grenouille Les amis sont contents	Je vais voir si j'ai bien compris l'histoire. Pour les personnages tu m'as dit qu'il y avait un ..., (énumérer) c'est tout? Comment elle est arrivée la petite grenouille? Qu'est-ce qu'il y avait dans le cadeau? Comment ont réagi le garçon et ses amis?
FT	La grande grenouille est jalouse / n'aime pas la petite grenouille	Qu'est-ce qu'elle en pensait la grande grenouille? Pourquoi elle a mordu la petite grenouille? (si seulement DA) Pourquoi elle ne l'aimait pas? (si FT ok)
DA	La grande grenouille mord la petite grenouille	Comment tu sais qu'elle ne l'aimait pas? (si FT ok) Elle a fait quelque chose à la petite grenouille?
FE	Le garçon protège la petite grenouille	Qu'est-ce qu'il a fait le petit garçon?
SF	Les amis sont fâchés/grondent la grande grenouille	Comment ont réagi le garçon et ses amis?
Séquence 2 : Deuxième attaque de la grande grenouille		
SI	Les amis partent jouer dans la forêt	Ils sont où tous les amis?
FT	La grande grenouille est toujours jalouse	Pourquoi elle a donné un coup de pied à la petite grenouille? (si seulement DA) Est-ce qu'elle a changé d'avis la grande grenouille? (si ni FT, ni DA)
DA	La grande grenouille donne un coup de pied à la petite grenouille	Comment tu sais qu'elle ne l'aimait pas (si seulement FT) Elle a fait quelque chose à la petite grenouille? Qu'est-ce qu'elle a fait?
FE	Les amis sont fâchés/grondent la grande grenouille	Comment ont réagi le garçon et ses amis?
SF	Le garçon punit la grande grenouille en lui interdisant de venir avec eux sur le radeau	Le garçon a dit quelque chose à la grande grenouille? Qu'est-ce qu'il lui a dit?

*SI : situation initiale, FT : force transformatrice, DA : dynamique de l'action, FE : force équilibrante, SF : situation finale.

C. Guide d'étayage de l'histoire "One Frog Too Many"

TABLEAU 54. – Guide d'étayage de l'histoire "One Frog Too Many" : séquences 3 et 4

Phase	Informations non mentionnées dans la 1 ^{ère} narration	Questions
Séquence 3 : Troisième attaque de la grande grenouille et disparition de la petite grenouille		
SI	Les amis partent sur un radeau La grande grenouille désobéit et saute sur le radeau	Ils sont où tous les amis? La grande grenouille est partie avec eux? Si besoin, incohérence : mais pourtant elle était punie, comment ça se fait?
FT	La grande grenouille est toujours jalouse	Pourquoi elle a jeté la petite grenouille à l'eau? (si seulement DA) Est-ce qu'elle a changé d'avis la grande grenouille? (si ni FT, ni DA)
DA	La grande grenouille jette la petite grenouille dans l'eau La petite grenouille disparaît	Comment tu sais qu'elle ne l'aimait pas (si seulement FT) Elle a fait quelque chose à la petite grenouille? Qu'est-ce qu'elle a fait? Qu'est-ce qu'il s'est passé pour la petite grenouille?
FE	Les amis cherchent la petite grenouille La petite grenouille est introuvable	Qu'est-ce qu'ils ont fait les amis? Ils ont trouvé la petite grenouille?
SF	Les amis sont tristes et fâchés contre la grande grenouille Les amis rentrent chez eux La grande grenouille regrette son comportement envers la petite grenouille	Comment ont réagi le garçon et ses amis? Qu'est-ce qu'ils ont décidé de faire? Est-ce que la grande grenouille était contente de s'être débarrassée de la petite grenouille? Pourquoi?
Séquence 4 : Retour de la petite grenouille et réconciliation avec la grande grenouille		
SI	Les amis sont dans la chambre du garçon Ils sont toujours tristes	Ils sont où tous les amis à la fin de l'histoire? Comment ils se sentent? Pourquoi?
FT	Ils entendent un bruit du côté de la fenêtre	Comment ils ont su qu'elle arrivait?
DA	La petite grenouille revient et saute par la fenêtre	Finalement, est-ce qu'ils ont retrouvé la petite grenouille? (si pas de FE) Comment ils ont retrouvé la petite grenouille? (si FE imprécis)
FE	Les amis sont heureux du retour de la petite grenouille	Comment ont réagi le garçon et ses amis?
SF	La grande et la petite grenouille sont réconciliées	Comment cette histoire s'est terminée? Elle pensait quoi la grande grenouille? Est-ce qu'elle a changé d'avis?

*SI : situation initiale, FT : force transformatrice, DA : dynamique de l'action, FE : force équilibrante, SF : situation finale.

Annexe D Conventions de transcription

Marqueurs de fin d'énoncé

. énoncé affirmatif

? énoncé interrogatif

! énoncé exclamatif

+...

énoncé en suspend (énoncé inachevé non repris ensuite par le locuteur ou interruption dans la conversation)

+//. interruption par le locuteur (le locuteur s'interrompt brusquement et commence immédiatement à parler d'autre chose. Il n'y a pas de pause dans la conversation)

+/. interruption par quelqu'un d'autre

Marqueur de début d'énoncé

+, énoncé complétant un énoncé précédent produit par le même locuteur

Mots ou énoncés inintelligibles

yy mot impossible à transcrire en orthographe

yyy énoncé entier impossible à transcrire en orthographe

xx mot inintelligible (non transcriptible ni orthographiquement, ni phonologiquement)

xxx énoncé inintelligible (non transcriptible ni orthographiquement, ni phonologiquement)

Formes particulières

@o onomatopées (ex : coincoin@o)

Répétition et reprise d'un ou plusieurs mot(s) au sein d'un énoncé

[/] répétition, reprise sans correction de ce qui est dit avant

[//] reprise avec correction (correction syntaxique)

Événements para-linguistiques

[= ! rit], [= ! crie], [= ! pleure]

indication portant sur le mot précédent. Si porte sur plusieurs mots ou énoncé, mettre le groupe entre <>.

Chevauchements

<> mettre entre <> les énoncés chevauchés

< = recouvrement avec l'énoncé précédent

> = recouvrement avec l'énoncé suivant

Commentaires

Ligne %com

commentaire métalinguistique

Annexe E Modèles de régressions logistiques ou linéaires

Mesures linguistiques

Longueur moyenne d'énoncés

TABLEAU 55. – Modèle de régression linéaire pour la LME

Effets fixes	Est.	S.E.	df	t	p
(Intercept)	8,329	0,218	81,380	38,251	<0,001***
Statut clinique(TDL)	-1,776	0,267	63,000	-6,652	<0,001***
Statut clinique(F)	-0,422	0,343	63,000	-1,231	0,223
Statut linguistique (BI)	-0,232	0,248	63,000	-0,937	0,353
Type de tâche (Production1)	-0,222	0,156	67,000	-1,419	0,161
Âge	0,038	0,009	63,000	4,230	<0,001***
Effet aléatoire	Var.	S.D.			
Enfant	0,539	0,734			

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept montre un effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=1.354238; S.E.=0.366990; df=62.999989; t=3.690, p=0.00047***).

Densité des énoncés

TABLEAU 56. – Modèle de régression linéaire pour la densité des énoncés

Effets fixes	Est.	S.E.	df	t	p
(Intercept)	1,137	0,013	89,035	88,792	<0,001***
Statut clinique(TDL)	-0,089	0,015	63,000	-5,800	<0,001***
Statut clinique(F)	-0,030	0,020	63,000	-1,551	0,126
Statut linguistique (BI)	-0,011	0,014	63,000	-0,782	0,437
Type de tâche (Production1)	-0,028	0,011	67,000	-2,628	0,011*
Age	0,001	0,001	63,000	2,764	0,007**
Random Effects	Var.	S.D.			
Enfant	0,001	0,034			

Note : Les valeurs p inférieures à 0.05 sont indiquées par ***. Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept montre un effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.0581430; S.E.=0.0209810, df=63.0000011; t=2.771, p=0.00733**).

Participation verbale

TABLEAU 57. – Modèle de régression linéaire pour participation verbale

Effets fixes	Est.	S.E.	df	t	p
(Intercept)	0,897	0,019	85,775	46,496	<0,001***
Statut clinique(TDL)	-0,040	0,023	63,000	-1,739	0,087
Statut clinique(F)	-0,037	0,030	63,000	-1,251	0,216
Statut linguistique (BI)	-0,036	0,022	63,000	-1,676	0,099
Type de tâche (Production1)	0,063	0,015	67,000	4,117	<0,001***
Age	0,003	0,001	63,000	4,190	<0,001***
Random Effects	Var.	S.D.			
Enfant	0,003	0,057			

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.0031030; S.E.=0.0320069; df=63.0000003; t=0.097, p=0.923076).

Diversité lexicale

TABLEAU 58. – Modèle de régression linéaire pour la diversité lexicale avec VOCD

Effets fixes	Est.	S.E.	df	t	p
(Intercept)	31,905	1,149	74,663	27,776	<0,001***
Statut clinique(TDL)	-6,293	1,443	63,000	-4,359	<0,001***
Statut clinique(F)	-2,751	1,853	63,000	-1,484	0,143
Statut linguistique (BI)	-3,581	1,338	63,000	-2,675	0,010**
Type de tâche (Production1)	-4,310	0,670	67,000	-6,430	<0,001***
Age	0,069	0,049	63,000	1,416	0,162
Random Effects	Var.	S.D.			
Enfant	0,001	0,032			

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept montre une tendance non significative entre les enfants avec TDL et F (Est=3.54184, S.E.=1.98411; df=63.00000; t=1.785, p=0.0791).

Précision morphologique

TABLEAU 59. – Modèle de régression logistique pour le choix des verbes "être" et "avoir"

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-4,417	0,428	-10,329	<0,001***
Statut clinique(TDL)	1,860	0,383	4,855	<0,001***
Statut clinique(F)	0,453	0,554	0,819	0,413
Statut linguistique (BI)	0,787	0,379	2,077	0,038*
Type de tâche (Production1)	-0,363	0,177	-2,051	0,040*
Age	-0,032	0,014	-2,311	0,021*
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,966	0,983		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept montre un effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-1.40704; S.E.=0.54282; z=-2.592; p=0.00954**). C-value du modèle : 0.83 (strong)

Mesures discursives

Types d'énoncés

Énoncés relatifs à l'histoire vs. les autres

TABLEAU 60. – Modèle de régression logistique pour type d'énoncés :
HIST vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	–0,098	0,588	–0,167	0,867
Statut clinique(TDL)	–0,858	0,214	–4,010	<0,001***
Statut clinique(F)	–0,428	0,279	–1,531	0,126
Statut linguistique (BI)	–0,155	0,203	–0,766	0,444
Type de tâche (Production1)	0,176	0,081	2,178	0,029*
Age	0,036	0,008	4,699	<0,001***
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,460	0,679		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.429797; S.E.=0.291115; z=1.476, p=0.1398). C-value du modèle : 0.75 (acceptable)

*Énoncés indécidables vs. les autres*TABLEAU 61. – Modèle de régression logistique pour type d'énoncés :
IND vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-0,986	0,565	-1,745	0,081
Statut clinique(TDL)	1,403	0,199	7,055	<0,001***
Statut clinique(F)	0,655	0,267	2,454	0,014*
Statut linguistique (BI)	0,129	0,190	0,681	0,496
Type de tâche (Production1)	-0,104	0,111	-0,936	0,349
Age	-0,036	0,007	-4,879	<0,001***
Random Effects				
	Var.	S.D.		
Enfant	0,244	0,494		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept montre un effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.74844; S.E.=0.26053, z=-2.873; p=0.00407**). C-value du modèle : 0.77 (acceptable)

*Énoncés commentaires vs. les autres*TABLEAU 62. – Modèle de régression logistique pour type d'énoncés :
COM vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-0,680	0,770	-0,883	0,377
Statut clinique(TDL)	0,251	0,283	0,887	0,375
Statut clinique(F)	0,328	0,364	0,901	0,368
Statut linguistique (BI)	0,113	0,267	0,424	0,671
Type de tâche (Production1)	-0,287	0,109	-2,633	0,008**
Age	-0,034	0,010	-3,361	<0,001***
Random Effects				
	Var.	S.D.		
Enfant	0,742	0,861		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.077081; S.E.=0.383573; z=0.201; p=0.840734). C-value du modèle : 0.78 (acceptable)

*Énoncés "autres" vs. les autres*TABLEAU 63. – Modèle de régression logistique pour type d'énoncés :
AUT vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-7,987	5,279	-1,513	0,130
Statut clinique(TDL)	0,585	1,686	0,347	0,728
Statut clinique(F)	-0,216	2,516	-0,086	0,932
Statut linguistique (BI)	0,399	1,663	0,240	0,810
Type de tâche (Production1)	0,597	0,397	1,506	0,132
Age	-0,043	0,068	-0,632	0,528
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	28,480	5,337		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.80154; S.E.=2.54336; z=-0.315; p=0.753). C-value du modèle : 0.95 (fort)

Planification

Centralité

TABLEAU 64. – Modèle de régression logistique pour la centralité du contenu des énoncés

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	3,640	0,349	10,441	<0,001***
Statut clinique(TDL)	-0,652	0,253	-2,581	0,010**
Statut clinique(F)	-0,589	0,325	-1,811	0,070
Statut linguistique (BI)	-0,360	0,237	-1,523	0,128
Type de tâche (Production1)	0,243	0,112	2,163	0,031*
Age	0,014	0,009	1,670	0,095
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,604	0,777		
Phase	1,427	1,195		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.062800 ; S.E.=0.342268 ; z=0.183 ; p=0.85442). C-value du modèle : 0.85 (strong)

Complétude des informations centrales

TABLEAU 65. – Modèle de régression logistique pour la complétude des IC

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	0,545	0,181	3,019	0,003**
Statut clinique(TDL)	-0,855	0,157	-5,445	<0,001***
Statut clinique(F)	-0,726	0,200	-3,625	<0,001***
Statut linguistique (BI)	-0,336	0,145	-2,318	0,020*
Type de tâche (Production1)	-0,220	0,068	-3,221	0,001**
Age	0,029	0,005	5,385	<0,001***
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,247	0,497		
IC	0,536	0,732		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.128668 ; S.E.=0.215026 ; z=0.598 ; p=0.54959). C-value du modèle : 0.76 (reasonable)

Présence des phases narratives

TABLEAU 66. – Modèle de régression logistique pour la présence des phases narratives

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	1,979	0,318	6,223	<0,001***
Statut clinique(TDL)	-0,257	0,194	-1,321	0,187
Statut clinique(F)	-0,291	0,248	-1,173	0,241
Statut linguistique (BI)	0,018	0,181	0,099	0,921
Type de tâche (Production1)	-0,380	0,102	-3,743	<0,001***
Age	0,023	0,007	3,484	<0,001***
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,326	0,571		
Phase	1,470	1,213		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.034318; S.E.=0.264710; z=-0.130; p=0.896848). C-value du modèle : 0.81 (strong)

Exhaustivité des phases

TABLEAU 67. – Modèle de régression logistique pour l'exhaustivité des phases

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	0,660	0,342	1,932	0,053
Statut clinique(TDL)	-1,205	0,191	-6,320	<0,001***
Statut clinique(F)	-0,957	0,241	-3,973	<0,001***
Statut linguistique (BI)	-0,439	0,173	2,533	0,011*
Type de tâche (Production1)	-0,017	0,109	-0,152	0,879
Age	0,028	0,006	4,379	<0,001***
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,273	0,522		
Phase	1,867	1,367		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.248014; S.E.=0.259559; z=0.956; p=0.3393). C-value du modèle : 0.84 (strong)

Détails de la non-exhaustivité

Énoncés complets vs. les autres

TABLEAU 68. – Modèle de régression logistique pour le détail de la non-exhaustivité : COMP vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-3,017	1,069	-2,823	0,005**
Statut clinique(TDL)	-0,812	0,148	-5,478	<0,001***
Statut clinique(F)	-0,342	0,190	-1,802	0,072
Statut linguistique (BI)	-0,230	0,138	-1,667	0,096
Type de tâche (Production1)	-0,292	0,119	-2,459	0,014*
Age	0,015	0,005	2,920	0,004**
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,131	0,362		
Phase	11,068	3,327		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept montre un effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.470580; S.E.=0.199942; z=2.354; p=0.018593*). C-value du modèle : 0.84 (strong)

Énoncés insuffisants vs. les autres

TABLEAU 69. – Modèle de régression logistique pour le détail de la non-exhaustivité : INS vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	0,276	0,253	1,092	0,275
Statut clinique(TDL)	0,016	0,123	0,127	0,899
Statut clinique(F)	-0,051	0,160	-0,317	0,751
Statut linguistique (BI)	0,026	0,115	0,221	0,825
Type de tâche (Production1)	0,417	0,103	4,055	<0,001***
Age	-0,001	0,004	-0,185	0,854
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,079	0,281		
Phase	0,937	0,968		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.0661353; S.E.=0.1649697; z=-0.401; p=0.688). C-value du modèle : 0.78 (reasonable)

Énoncés imprécis vs. les autres

TABLEAU 70. – Modèle de régression logistique pour le détail de la non-exhaustivité : IMP vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-3,265	0,268	-12,194	<0,001***
Statut clinique(TDL)	1,318	0,209	6,301	<0,001***
Statut clinique(F)	0,761	0,278	2,735	0,006**
Statut linguistique (BI)	0,498	0,198	2,520	0,012*
Type de tâche (Production1)	0,165	0,155	1,069	0,285
Age	-0,018	0,007	-2,509	0,012*
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,201	0,448		
Phase	0,373	0,611		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept montre un effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.556606; S.E.=0.261282; z=-2.130; p=0.0331 *). C-value du modèle : 0.78 (reasonable)

Énoncés erronés vs. les autres

TABLEAU 71. – Modèle de régression logistique pour le détail de la non-exhaustivité : ERR vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-3,578	0,384	-9,324	<0,001***
Statut clinique(TDL)	0,731	0,319	2,291	0,022*
Statut clinique(F)	0,719	0,376	1,914	0,056
Statut linguistique (BI)	-0,125	0,288	-0,436	0,663
Type de tâche (Production1)	-1,107	0,223	-4,970	<0,001***
Age	-0,029	0,012	-2,504	0,012*
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,427	0,654		
Phase	0,804	0,897		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.01208; S.E.=0.37334; z=-0.032; p=0.9742). C-value du modèle : 0.82 (strong)

Connexion

Densité des organisateurs

TABLEAU 72. – Modèle de régression linéaire pour la densité des organisateurs textuels

Effets fixes	Est.	S.E.	df	t	p
(Intercept)	0,890	0,046	74,050	19,239	<0,001***
Statut clinique(TDL)	-0,195	0,058	63,000	-3,342	0,001**
Statut clinique(F)	-0,096	0,075	63,000	-1,287	0,203
Statut linguistique (BI)	-0,150	0,054	63,000	-2,780	0,007**
Type de tâche (Production1)	-0,037	0,026	67,000	-1,394	0,168
Âge	0,004	0,002	63,000	1,890	0,063
Effet aléatoire	Var.	S.D.			
Enfant	0,034	0,184			

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.098447; S.E.=0.080096; df=63.000000; t=1.229; p=0.22360).

Types d'organiseurs*Organisateurs temporels vs. les autres*

TABLEAU 73. – Modèle de régression logistique pour le type d'organiseurs : TEM vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-0,201	0,304	-0,660	0,509
Statut clinique(TDL)	0,041	0,390	0,104	0,917
Statut clinique(F)	0,670	0,494	1,357	0,175
Statut linguistique (BI)	-0,323	0,359	-0,900	0,368
Type de tâche (Production1)	0,090	0,081	1,109	0,268
Age	0,009	0,013	0,706	0,480
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	1,857	1,363		
Phase	0,081	0,285		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.629698; S.E.=0.531716; z=1.184; p=0.236). C-value du modèle : 0.80 (strong)

Organisateur archi-connecteur "et" vs. les autres

TABLEAU 74. – Modèle de régression logistique pour le type d'organiseurs : AC vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-1,815	0,300	-6,044	<0,001***
Statut clinique(TDL)	0,924	0,379	2,435	0,015*
Statut clinique(F)	-0,271	0,486	-0,559	0,576
Statut linguistique (BI)	0,738	0,351	2,103	0,035*
Type de tâche (Production1)	0,246	0,092	2,673	0,008**
Age	-0,021	0,013	-1,637	0,102
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	1,736	1,318		
Phase	0,053	0,229		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept montre un effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-1.19508; S.E.=0.52044; z=-2.296; p=0.02166*). C-value du modèle : 0.84 (strong)

Organisateurs logiques vs. les autres

TABLEAU 75. – Modèle de régression logistique pour le type d'organiseurs : LOG vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-1,980	0,235	-8,417	<0,001***
Statut clinique(TDL)	-0,967	0,284	-3,410	<0,001***
Statut clinique(F)	-0,162	0,341	-0,474	0,635
Statut linguistique (BI)	0,269	0,251	1,068	0,285
Type de tâche (Production1)	-0,323	0,113	-2,864	0,004**
Age	0,004	0,009	0,483	0,629
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,707	0,841		
Phase	0,219	0,468		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept montre un effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.805384; S.E.=0.381731; z=2.110; p=0.034874*). C-value du modèle : 0.79 (reasonable)

Organisateurs modulateurs de rythme vs. les autres

TABLEAU 76. – Modèle de régression logistique pour le type d'organiseurs : MR vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-4,262	0,521	-8,184	<0,001***
Statut clinique(TDL)	-1,482	0,678	-2,184	0,029*
Statut clinique(F)	0,015	0,664	0,022	0,982
Statut linguistique (BI)	-0,805	0,533	-1,510	0,131
Type de tâche (Production1)	-1,088	0,332	-3,276	0,001**
Age	0,041	0,018	2,250	0,024*
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	1,847	1,359		
Phase	1,340	1,157		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=1.49638; S.E.=0.83038; z=1.802; p=0.07154). C-value du modèle : 0.94 (strong)

Organisateurs pluri-fonctionnels vs. les autres

TABLEAU 77. – Modèle de régression logistique pour le type d'organismes : PF vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-2,457	0,402	-6,104	<0,001***
Statut clinique(TDL)	-1,748	0,614	-2,846	0,004**
Statut clinique(F)	-0,980	0,701	-1,397	0,162
Statut linguistique (BI)	-2,186	0,578	-3,782	<0,001***
Type de tâche (Production1)	-0,021	0,148	-0,142	0,887
Age	0,038	0,019	2,012	0,044*
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	2,621	1,619		
Phase	0,047	0,218		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.76869; S.E.=0.81627; z=0.942; p=0.346342). C-value du modèle : 0.88 (strong)

Organisateurs introductifs : présence vs. absence

TABLEAU 78. – Modèle de régression logistique pour les organisateurs introductifs

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	0,668	0,611	1,093	0,274
Statut clinique(TDL)	-0,830	0,748	-1,110	0,267
Statut clinique(F)	0,504	0,918	0,549	0,583
Statut linguistique (BI)	-1,143	0,722	-1,584	0,113
Type de tâche (Production1)	-0,982	0,501	-1,961	0,050*
Age	0,094	0,032	2,904	0,004**
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	2,897	1,702		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=1.33385; S.E.=1.02376; z=1.303; p=0.19261). C-value du modèle : 0.96 (strong)

Cohésion anaphorique

Caractère attendu des formes linguistiques selon la position dans la chaîne référentielle

TABLEAU 79. – Modèle de régression logistique pour le caractère attendu des formes linguistiques utilisées : formes attendues vs. non attendues

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-0,740	0,449	-1,647	0,100
Position chaîne (REP)	-3,949	0,136	-28,946	<0,001***
Position chaîne (REA)	-2,066	0,135	-15,261	<0,001***
Statut clinique(TDL)	2,049	0,263	7,789	<0,001***
Statut clinique(F)	0,682	0,341	1,999	0,046*
Statut linguistique (BI)	0,130	0,247	0,527	0,598
Type de tâche (Production1)	-0,085	0,093	-0,911	0,362
Age	-0,046	0,009	-4,947	<0,001***
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,742	0,861		
Référent	0,753	0,868		

Note : Ce modèle comprend la modalité "introduction" comme intercept. Le modèle avec la modalité "reprise" en intercept montre un effet significatif entre les reprises et les réactivations (Est=1.882435; S.E.=0.114762; z=16.403; p< 2e-16***). Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept montre un effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-1.346083; S.E.=0.356568; z=-3.775; p=0.00016***). C-valeur du modèle : 0.93 (strong)

Jugement d'ambiguïté référentielle

TABLEAU 80. – Modèle de régression logistique pour le jugement d'ambiguïté référentielle : formes ambiguës vs. non ambiguës

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-1,783	1,808	-0,986	0,324
Statut clinique(TDL)	1,149	0,266	4,328	<0,001***
Statut clinique(F)	0,271	0,346	0,782	0,434
Statut linguistique (BI)	-0,158	0,249	-0,633	0,527
Type de tâche (Production1)	1,220	0,075	16,238	<0,001***
Age	-0,046	0,009	-5,056	<0,001***
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,840	0,916		
Référent	1,595	1,263		
Position chaîne	11,557	3,400		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept montre un effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.878165; S.E.=0.368351; z=-2.384; p=0.0171*). C-value du modèle : 0.84 (strong)

Cohésion verbale

Sous-systèmes temporels

Sous-systèmes temporels au présent vs. les autres

TABLEAU 81. – Modèle de régression logistique pour les sous-systèmes temporels : sous-systèmes temporels au présent vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-13,929	3,654	-3,812	<0,001***
Statut clinique(TDL)	0,947	2,097	0,451	0,652
Statut clinique(F)	0,384	2,760	0,139	0,889
Statut linguistique (BI)	-0,702	2,038	-0,345	0,730
Type de tâche (Production1)	5,588	2,213	2,526	0,012*
Age	0,003	0,076	0,040	0,968
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	263,200	16,220		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.562347; S.E.=2.839620; z=-0.198; p=0.843017). C-value du modèle : 0.99 (strong)

Sous-systèmes temporels au passé vs. les autres

TABLEAU 82. – Modèle de régression logistique pour les sous-systèmes temporels : sous-systèmes temporels au passé vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	5,645	2,784	2,028	0,043
Statut clinique(TDL)	-12,900	4,100	-3,146	0,002**
Statut clinique(F)	-12,902	4,320	-2,987	0,003**
Statut linguistique (BI)	1,414	1,715	0,825	0,409
Type de tâche (Production1)	-0,548	0,762	-0,720	0,472
Age	-0,012	0,060	-0,205	0,838
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	82,520	9,084		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.001757; S.E.=2.354194; z=-0.001; p=0.99940). C-value du modèle : 0.99 (strong)

Sous-systèmes temporels mixtes vs. les autres

TABLEAU 83. – Modèle de régression logistique pour les sous-systèmes temporels : sous-systèmes temporels mixtes vs. les autres

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-1,466	0,513	-2,855	0,004**
Statut clinique(TDL)	1,640	0,578	2,837	0,005**
Statut clinique(F)	2,084	0,721	2,890	0,004**
Statut linguistique (BI)	-0,415	0,499	-0,831	0,406
Type de tâche (Production1)	-0,536	0,432	-1,240	0,215
Age	0,008	0,018	-0,436	0,663
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,628	0,793		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.444714; S.E.=0.659031; z=0.675; p=0.49980). C-value du modèle : 0.85 (strong)

Étayage global

Complétude des IC dans les narrations pré et post-étayage

TABLEAU 84. – Modèle de régression logistique pour la complétude des IC dans les narrations pré et post-étayage

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	0,322	1,053	3,019	0,293
Temps (Production2)	0,407	0,077	5,322	<0,001***
Statut clinique(TDL)	-1,011	0,206	-4,906	<0,001***
Statut clinique(F)	-0,835	0,263	-3,174	0,002**
Statut linguistique (BI)	-0,378	0,190	-1,985	0,047*
Age	0,034	0,007	4,849	<0,001***
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,465	0,682		
IC	2,099	1,449		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=0.175614; S.E.=0.281709; z=0.623; p=0.5330). C-value du modèle : 0.85 (strong)

Delta du nombre d'IC complètes

TABLEAU 85. – Modèle de régression logistique pour le delta du nombre d'IC complètes

Effets fixes	Est.	S.E.	t	p
(Intercept)	6,593	1,273	5,180	<0,001***
Nombre d'IC complètes pré-étayage	-0,240	0,069	-3,477	<0,001***
Statut clinique(TDL)	-2,018	0,709	-2,847	0,006**
Statut clinique(F)	-2,185	0,849	-2,575	0,012*
Statut linguistique (BI)	-0,360	0,601	-0,600	0,551
Age	0,078	0,024	3,285	0,002**

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.16760; S.E.=0.87094; z=-0.192; p=0.848026).

Étayage effectif

Forme des questions

Forme initiale

TABLEAU 86. – Modèle de régression logistique pour la forme des questions durant l'étayage : forme initiale

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	0,734	0,326	2,255	0,024*
Statut clinique(TDL)	-0,068	0,194	-0,351	0,726
Statut clinique(F)	0,227	0,239	-0,949	0,343
Statut linguistique (BI)	-0,169	0,181	-0,936	0,349
Age	0,013	0,007	1,871	0,061
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,005	0,071		
IC	2,236	1,495		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.158496; S.E.=0.251640; z=-0.630; p=0.5288). C-value du modèle : 0.82 (fort)

Forme finale

TABLEAU 87. – Modèle de régression logistique pour la forme des questions durant l'étayage : forme finale

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	0,061	0,261	0,233	0,816
Statut clinique(TDL)	-0,423	0,193	-2,189	0,029*
Statut clinique(F)	-0,479	0,242	-1,984	0,047*
Statut linguistique (BI)	-0,467	0,180	-2,597	0,009**
Age	0,029	0,007	4,186	<0,001***
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,033	0,182		
IC	1,237	1,112		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.055829; S.E.=0.256090; z=-0.218; p=0.82743). C-value du modèle : 0.78 (acceptable)

Complétude des IC post-étayage

Modèle effectué sur toutes les IC non complètes lors de la narration pré-étayage

TABLEAU 88. – Modèle de régression logistique pour la complétude des IC dans la narration post-étayage

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-0,678	0,295	-2,297	0,022
Etayage (direct)	0,568	0,223	2,548	0,011*
Etayage (indirect)	1,255	0,392	3,206	0,001**
Statut clinique(TDL)	-0,821	0,185	-4,441	<0,001***
Statut clinique(F)	-0,891	0,236	-3,768	<0,001***
Statut linguistique (BI)	-0,319	0,168	-1,901	0,057
Age	0,030	0,006	4,670	<0,001***
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,059	0,243		
IC	0,987	0,993		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.069969; S.E.=0.249147; z=-0.281; p=0.77884). Ce modèle comprend la modalité "non étayé" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Etayage direct" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre l'étayage direct et l'étayage indirect (Est=0.687860; S.E.=0.351465; z=1.957; p=0.050333). C-value du modèle : 0.80 (strong)

Modèle restreint aux IC ayant bénéficié d'un étayage direct

TABLEAU 89. – Modèle de régression logistique pour la complétude des IC dans la narration post-étayage restreint aux IC ayant bénéficié d'un étayage direct

Effets fixes	Est.	S.E.	z	p
(Intercept)	-0,098	0,274	-0,357	0,721
Forme des questions	0,160	0,195	0,817	0,414
Statut clinique(TDL)	-0,929	0,221	-4,196	<0,001***
Statut clinique(F)	-1,109	0,283	-3,924	<0,001***
Statut linguistique (BI)	-0,284	0,199	-1,428	0,153
Age	0,028	0,008	3,642	<0,001***
Random Effects	Var.	S.D.		
Enfant	0,096	0,310		
IC	1,035	1,018		

Note : Ce modèle comprend la modalité "Statut clinique DT" comme intercept. Le modèle avec la modalité "Statut clinique TDL" en intercept ne montre pas d'effet significatif entre les enfants avec TDL et F (Est=-0.179820; S.E.=0.296166; z=-0.607; p=0.543745). C-value du modèle : 0.80 (strong)