



MEMOIRE présenté pour l'obtention du  
**CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE**

Par

**DEBOVE-HILAIRE Géraldine  
DURAND Odile**

**GRILLE D'EVALUATION DU RECIT ORAL (4-8 ANS)**

Maître de Mémoire

**KERN Sophie**

Membres du Jury

**GONZALEZ Sibylle**

**MORIN Elodie**

**THEROND Béatrice**

Date de Soutenance

**3 juillet 2008**

---

# ORGANIGRAMMES

---

## 1. Université Claude Bernard Lyon1

Président

**Pr. COLLET Lionel**

Vice-président CEVU

**Pr. SIMON Daniel**

Vice-président CA

**Pr. LIETO Joseph**

Vice-président CS

**Pr. MORNEX Jean-François**

Secrétaire Général

**M. GAY Gilles**

### 1.1. Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Grange  
Blanche  
Directeur

**Pr. MARTIN Xavier**

U.F.R d'Odontologie

Directeur

**Pr. ROBIN Olivier**

U.F.R de Médecine Lyon R.T.H.  
Laennec

Directeur

**Pr. COCHAT Pierre**

Institut des Sciences Pharmaceutiques  
et Biologiques

Directeur

**Pr. LOCHER François**

U.F.R de Médecine Lyon-Nord  
Directeur

**Pr. ETIENNE Jérôme**

Institut des Sciences et Techniques de  
Réadaptation

Directeur

**Pr. MATILLON Yves**

U.F.R de Médecine Lyon-Sud  
Directeur

**Pr. GILLY François Noël**

Département de Formation et Centre  
de Recherche en Biologie Humaine

Directeur

**Pr. FARGE Pierre**

### 1.2. Secteur Sciences :

Centre de Recherche  
Astronomique de Lyon -  
Observatoire de Lyon  
Directeur

**M. GUIDERDONI Bruno**

I.S.F.A. (Institut de Science Financière  
et D'assurances)

Directeur

**Pr. AUGROS Jean-Claude**

U.F.R. Des Sciences et  
Techniques des Activités  
Physiques et Sportives  
Directeur

**Pr. COLLIGNON Claude**

U.F.R. de Génie Electrique et des  
Procédés

Directeur

**Pr. CLERC Guy**

---

U.F.R. de Physique  
Directeur  
**Mme FLECK Sonia**

U.F.R. de Chimie et Biochimie  
Directeur  
**Pr. PARROT Hélène**

U.F.R. de Biologie  
Directeur  
**Pr. PINON Hubert**

U.F.R. des Sciences de la Terre  
Directeur  
**Pr. HANTZPERGUE Pierre**

I.U.T. A  
Directeur  
**Pr. COULET Christian**

I.U.F.M  
Directeur  
**M. BERNARD Régis**

I.U.T. B  
Directeur  
**Pr. LAMARTINE Roger**

Institut des Sciences et des  
Techniques de l'Ingénieur de Lyon  
Directeur  
**Pr. LIETO Joseph**

U.F.R. De Mécanique  
Directeur  
**Pr. BEN HADID Hamda**

U.F.R. De Mathématiques  
Directeur  
**M. GOLDMAN André**

U.F.R. D'informatique  
Directeur  
**Pr. AKKOUCHE Samir**

---

## 2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR  
**Pr. MATILLON Yves**

Directeur de la formation  
**Pr. TRUY Eric**

Directeur des études  
**BO Agnès**

Directeur de la recherche  
**Dr. WITKO Agnès**

Responsables de la formation clinique  
**PERDRIX Renaud**  
**MORIN Elodie**

Chargée du concours d'entrée  
**PEILLON Anne**

Secrétariat de direction et de scolarité  
**BADIOU Stéphanie**  
**CLERC Denise**

---

## REMERCIEMENTS

---

**Nous tenons tout particulièrement à remercier Sophie Kern pour sa présence et sa disponibilité en tant que maître de mémoire, ses conseils, ses relectures et pour nous avoir permis de travailler sur ses corpus. Je la remercie personnellement pour son amitié et son soutien.**

**Nous disons également un grand merci à tous les enfants qui ont participé à l'étude, aux directrices des établissements qui ont bien voulu nous accueillir et qui nous ont permis de rencontrer les enfants dans d'excellentes conditions. Nous remercions aussi les professeurs des écoles qui ont accepté de voir interrompre leurs cours par nos venues incessantes.**

**Nous remercions Sibylle Gonzalez, pour nous avoir ouvert les portes de l'Escale au tout début de notre recherche.**

**Nous remercions également Blandine Bécheras pour son aide précieuse apportée lors de la mise en forme et de la relecture de notre mémoire.**

**Arrivant en fin de notre formation, nous tenons toutes les deux à remercier les responsables de la formation de Lyon pour la richesse et la qualité des enseignements ; nous nous sentons enfin prêtes pour nous lancer dans la réalité professionnelle.**

**Enfin, pour terminer, nous tenons à remercier plus particulièrement nos proches, mari et enfants, qui ont su si bien s'adapter à cette période de retour à la vie estudiantine. Nous leur dédions ce travail.**

---

---

# SOMMAIRE

---

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ORGANIGRAMMES</b> .....   | <b>2</b>  |
| <b>REMERCIEMENTS</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>SOMMAIRE</b> .....  | <b>6</b>  |
| <b>INTRODUCTION</b> .....  | <b>8</b>  |
| <b>PARTIE THEORIQUE</b> .....  | <b>11</b> |
| I.    LE RECIT ENTRE STRUCTURE COGNITIVE ET FORMES LINGUISTIQUES : ASPECTS<br>NORMAUX ET PATHOLOGIQUES ..... | 12        |
| II.   LES ETAPES OU MODES NARRATIFS PAR LESQUELS LES ENFANTS PASSERAIENT .....                               | 27        |
| <b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES</b> .....   | <b>30</b> |
| I.    OBJECTIF PRINCIPAL DU MEMOIRE .....  | 31        |
| II.   HYPOTHESES DE RECHERCHE ET QUESTIONS DIVERSES .....  | 33        |
| <b>PARTIE EXPERIMENTALE</b> .....  | <b>35</b> |
| I.    PRESENTATION DE LA POPULATION .....  | 36        |
| II.   PRESENTATION DU SUPPORT ET MODE DE RECUEIL DES DONNEES .....   | 38        |
| III.  TRAITEMENT DES DONNEES .....   | 39        |
| <b>PRESENTATION DES RESULTATS</b> .....  | <b>46</b> |
| I.    MESURES NARRATIVES .....   | 47        |
| II.   MESURES LINGUISTIQUES .....  | 52        |
| III.  ETUDE DE CAS .....   | 59        |
| <b>DISCUSSION DES RESULTATS</b> .....  | <b>64</b> |
| I.    MESURES NARRATIVES .....   | 65        |
| II.   MESURES LINGUISTIQUES .....  | 66        |
| III.  ETUDE DE CAS .....   | 71        |
| IV.  LIMITES ET PERSPECTIVES.....  | 74        |
| <b>CONCLUSION</b> .....  | <b>78</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....   | <b>80</b> |
| <b>ANNEXES</b> .....   | <b>84</b> |
| ANNEXE I : CORPUS 2007.....  | 85        |

---

|  |            |
|--|------------|
| ANNEXE II : MESURES NARRATIVES .....     | 92         |
| ANNEXE III : MESURES LINGUISTIQUES ..... | 94         |
| <b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>      | <b>98</b>  |
| <b>TABLE DES MATIERES .....</b>          | <b>100</b> |

---

## INTRODUCTION

---

Depuis une vingtaine d'années, l'analyse des mécanismes de production du discours narratif a été fortement investie par les chercheurs. De même, l'Education nationale, depuis la réforme de 2002, accorde une part très importante au développement de la capacité de l'enfant à produire un récit et cela dès la petite section de maternelle. On remarque son importance dans la place donnée sur le site de l'Education nationale et des IUFM aux nombreux documents qui en parlent ainsi qu'aux outils d'évaluation du récit téléchargeables et spécialement conçus pour l'enseignant de maternelle et primaire. Malgré cet engouement, le récit reste peu investi lors du bilan orthophonique en raison du manque évident d'outils élaborés à cette fin. Seuls trois tests ont été élaborés en vue d'analyser le récit. Pourtant certains aspects du discours sont peu, voire, non évalués, comme la capacité de l'enfant à former un tout cohérent en tenant compte des outils cohésifs.

Des nombreuses recherches effectuées sur le développement de la capacité à élaborer et produire un récit chez l'enfant, nous retiendrons deux approches complémentaires. La première, développée en psychologie cognitive, s'est surtout intéressée à décrire les schémas ou structures sous-tendant la construction du récit (Mandler, 1978 ; Stein & Glenn, 1979 ; Warren, Nicholas & Trabasso, 1979 ; Fayol, 1985 ; Kail & Fayol, 2000). La seconde approche, plus récente et d'obédience plus linguistique, se focalise sur les outils linguistiques utilisés en étudiant le versant expressif (analyse des connecteurs, pronoms, temps des verbes etc...). Cette seconde approche a permis la description de différentes étapes linguistiques par lesquelles l'enfant se doit de passer. Elle a permis également, à travers les productions langagières, de poser des hypothèses sur le fonctionnement cognitif qu'impliquent de telles productions (Berman & Slobin, 1994 ; Florin, 1999 ; Kern, 1997 ; Reilly, Bates & Marchman, 1998 ; Reilly, Losh, Bellugi & Wulfeck, 2004).

Certains de ces travaux accordent une part importante aux notions de « cohérence » et de « cohésion ». La notion de cohérence renvoie à la capacité de former un tout cohérent, un récit avec une structure logique. La notion de cohésion porte davantage sur les outils ou procédés linguistiques utilisés par l'enfant. Le maniement de ces outils s'articule étroitement tout au long de l'élaboration d'un ensemble cohérent.

Une grande partie des travaux que nous venons de mentionner s'appuie sur un support commun, il s'agit d'un livret intitulé « Frog, Where are you ? » (Mayer, 1969). Ce livret

raconte l'histoire d'une grenouille, d'un petit garçon et de son chien sans jamais avoir recours au texte écrit. Ce support a été utilisé pour étudier le développement de la compétence narrative dans diverses langues (anglais, français, turc etc...), mais également chez les enfants bilingues, notamment chez les enfants bilingues français-turc et arabe/tunisien-français. Il a été utilisé chez les enfants francophones monolingues (âgés de 3 à 11 ans) et les adultes (Kern, 1997). Suite aux travaux de Reilly et coll. (1998, 2004), il a été investi dans le secteur de la pathologie. Ainsi, il a servi de support pour l'étude du récit d'enfants dysphasiques (Bernard-Barrot & Géhard, 2003 ; Frionnet & Peiller, 2002 ; Reilly, Losh, Bellugi & Wulfeck, 2004 ; Van der Lely, 1997), d'enfants avec hémiplégie cérébrale congénitale (Grail, 2001 ; Reilly et al., 1998, 2003; 2004), d'enfants présentant un retard mental (Reilly et al., 2003), d'enfants atteints de trisomie 21 (Miles & Chapman, 2002) et également sur des jeunes enfants sourds implantés cochléaires (Lenormand, 2008).

Contrairement aux travaux sur le développement normal, ces études ont mis en avant l'importance de mesurer, d'une part la capacité des enfants à élaborer une structure de récit, et d'autre part, leurs capacités plus linguistiques. Ce type d'approche tend donc à réaliser une différenciation nette entre le tout cohérent (notion de cohérence) la faisant correspondre à une macrostructure et les marques linguistiques ou outils cohésifs (notion de cohésion). Ces deux grandes catégories d'analyse permettent de mettre en évidence des dissociations intéressantes entre les différentes populations. Ainsi, selon Reilly et al. (2004), les enfants dysphasiques parviennent à construire un discours structuré (mesures narratives) avec des déficits importants concernant l'aspect formel de la langue (mesures linguistiques). Cette même étude montre au contraire que les enfants avec retard mental augmentent et rattrapent en partie leur retard pour les mesures linguistiques alors que les mesures narratives restent toujours déficitaires malgré leur avancée en âge. Ces résultats ont été validés sur des populations françaises dans le cadre de mémoires de fin d'étude de capacité d'orthophonie à Lyon (Bernard-Barrot & Gerhard, 2003 ; Frionnet & Peiller, 2002 ; Grail, 2001). Ce type d'analyse permet de poser des hypothèses concernant l'origine des dysfonctionnements et d'évoquer une déficience ou un retard mental en de ça de déficits plus linguistiques.

Enfin, dès lors que l'on s'intéresse à l'aspect plus discursif, ce support permet entre autre de poser des hypothèses quant à la faculté de l'enfant à adapter son discours aux connaissances de son interlocuteur (théorie de l'esprit), ce que De Weck (2003, p. 57) appelle « adéquation de la cohésion » et qui correspond à un ajustement aux connaissances supposées de l'interlocuteur sur le sujet traité. Cet aspect peut être abordé à

---

travers l'analyse des procédés linguistiques utilisés par l'enfant pour assurer une cohésion référentielle (introduction, maintien et réintroduction de la référence). Cet aspect a été particulièrement détaillé chez l'enfant tout venant (Kern, 1997 ; 2002) et chez l'enfant dysphasique francophone par Frionnet et Peiller (2002). L'analyse de la cohésion référentielle n'est jamais évaluée en bilan. Les rares travaux qui en font mention soulignent les difficultés que certains enfants avec retard de langage ou dysphasiques ont dans la gestion des pronoms personnels (De Weck, 2003).

L'objet de notre mémoire est ainsi double : d'une part, nous souhaitons élaborer une grille d'évaluation de la structure ou macrostructure du récit qui pourrait être utilisée aussi bien en recherche que pour le bilan ou la prise en charge orthophonique. D'autre part, nous souhaitons nous attarder sur certains outils linguistiques nécessaires à la cohérence et cohésion du discours et qui font souvent défaut à l'enfant avec trouble du langage oral, à savoir les déterminants, les pronoms personnels, les connecteurs ou outils grammaticaux. Actuellement, il existe des données sur le développement de ces outils chez l'enfant ordinaire mais ces études sont imprécises quant aux âges charnières d'apparition et de maîtrise de ces outils. Nous tenterons de quantifier et préciser ces aspects.

La première partie présente l'ensemble des notions sélectionnées qui feront donc partie de la grille élaborée lors de ce travail de recherche. Chacune des notions retenues sera redéfinie et envisagée sous l'angle développemental à la fois dans ses aspects normaux et pathologiques. Dans une seconde partie relative à la méthodologie, nous présenterons le livret de « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969), la grille que nous avons élaborée et les populations testées. Dans la troisième partie, nous présenterons les principaux résultats de l'étalonnage de la grille ainsi que les résultats de la grille obtenus à partir des productions de deux enfants, l'un présentant un retard de langage, l'autre une dysphasie. Enfin, dans une quatrième et dernière partie, nous discuterons de l'ensemble de ces résultats et ferons le point sur les limites de notre recherche, avec l'idée que ce travail devra être poursuivi, amélioré et complété par d'autres analyses.

---

**Chapitre I**  
**PARTIE THEORIQUE**

---

# I. LE RECIT ENTRE STRUCTURE COGNITIVE ET FORMES LINGUISTIQUES : ASPECTS NORMAUX ET PATHOLOGIQUES

## 1. Autour du discours narratif ou récit oral

En situation d'évaluation, différentes façons de recueillir des échantillons de récits oraux sont possibles. On peut, par exemple, demander à l'enfant de raconter une expérience vécue tel un événement important, une journée à l'école, ou s'appuyer sur des connaissances plus générales comme raconter un conte populaire connu tel « le petit chaperon rouge » ou « les trois petits cochons ». Certains travaux sur le discours des enfants présentant des troubles du langage oral s'appuient sur les récits de films (pour une revue, voir De Weck, 2003). Pour ce qui est du bilan orthophonique, il existe actuellement différents supports imagés utilisés par les orthophonistes désireux d'évaluer cette compétence. Par exemple, ces orthophonistes utilisent des sériations (des séquences d'images racontant une histoire), d'autres utilisent des livres afin de voir comment l'enfant construit son récit. Bien que ces approches soient riches, elles ne permettent cependant pas à l'orthophoniste de pouvoir se référer à un étalonnage. Quelques tests se voulant d'investir le récit sont cependant disponibles. Nous en connaissons trois qui ont été élaborés avec cet objectif. Deux ont été conçus pour la tranche d'âge qui nous intéresse : il s'agit de « la chute dans la boue » (NEEL, 2001, Chevrié-Muller), pour les 4-8 ans et de « la cueillette des cerises » (PER, 2000, Ferrand) pour les 3,6 ans-5,6 ans. Mais malheureusement, ces outils restent bien trop souvent à l'analyse de la phrase et le récit comme produit d'une construction reste peu investigué dans l'évaluation. En effet "la cueillette des cerises" à partir d'une sériation de trois images se cantonne à l'analyse de la production orale de l'enfant en terme de niveaux de complexité syntaxique (pourcentages de phrase sur nombre d'énoncés, de phrases simples, de phrases avec expansion, de phrases avec monème fonctionnel). "La chute dans la boue", qui reste un récit à partir d'une sériation de cinq images, est complexe dans son analyse. Une première partie évalue l'expression avec l'observation du comportement verbal, des mesures psycholinguistiques comme la chronologie, la causalité, des mesures quantitatives avec le nombre de mots, de phrases, d'idées, des redoublements du sujet, des temps verbaux. Une deuxième partie teste la compréhension du récit par des questions de compréhension dirigée.

Outre les tests formels, il existe une grille mise au point par une équipe canadienne (Boisclair & Makdissi, 2004 ; Makdissi & Boisclair, 2004). Cette grille a été conçue pour les enfants de 3 à 6 ans et permet à la fois d'évaluer le versant de l'expression et de la compréhension. Cette grille s'appuie sur le récit de « Benjamin et la nuit » et comprend différentes phases de passation (rappel d'histoire, narration de l'histoire à partir du livre, évaluation de la compréhension). Bien que cette grille ait l'avantage de permettre d'établir des profils chez les enfants, nous trouvons que le mode de passation est très coûteux en temps et non reproductible en cabinet.

Rappelons que la capacité à élaborer un récit se développe dans le temps et requiert à la fois une maîtrise de la structure prototypique globale organisée de façon cohérente et une maîtrise des outils linguistiques. Produire un récit est donc une tâche relativement complexe et coûteuse. Nous allons maintenant présenter les travaux concernant les notions de cohérence et de cohésion.

## **2. Cohérence et superstructure**

### **2.1. Superstructure : définition**

La notion de schéma ou superstructure renvoie à l'idée qu'il existe une organisation interne à tout récit. De Weck (2003, p. 83) souligne que la séquence narrative se définit par son mode de planification construit à partir d'un schéma conventionnel de base spécifique relevant d'une mémoire culturelle. Selon Kail et Fayol (2000), cette superstructure serait élaborée précocement, permettant dans un premier temps de comprendre les récits et par la suite d'en générer. Cette appropriation est très liée à l'exposition de l'enfant à toutes formes de discours mais aussi au développement de ses fonctions cognitives. Les études de Mandler (1978), Stein et Glenn (1979) ou encore de Warren, Nicholas et Trabasso (1979) ont montré, à partir de différents récits, l'existence d'une superstructure identique qui comprend quatre à cinq parties. Il s'agit :

- d'une introduction avec un cadre général (des personnages, un lieu, une époque) ;
- d'un évènement initial déclencheur suivant l'introduction et entraînant une ou des modifications du cadre initialement posé ;
- des tentatives de résolutions du problème visant à rétablir l'équilibre et pouvant comprendre elles-mêmes différents épisodes, chaque épisode comportant sa structure propre (début, déroulement, fin) ;

- d'une résolution du conflit et d'un retour à l'équilibre initial.

Enfin, on peut ajouter à cette structure une dernière partie, facultative, correspondant à la mention d'une conclusion ou d'une moralité.

## **2.2. Superstructure et développement normal**

Les études qui ont décrit le développement normal du récit s'appuient sur les productions de jeunes enfants très souvent obtenues à partir du support « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969). Ces recherches ont été impulsées par les travaux de Stein (1988) et de Berman et Slobin (1994). On retrouve également les différentes parties de la superstructure mentionnée précédemment, mais Berman et Slobin (1994) englobent l'introduction et l'événement modifiant le cadre initial en une seule et même partie. Ces auteurs construisent leur étude de la trame narrative autour de quatre parties :

- I. le « début de la trame » (onset of the plot) dans laquelle est incluse l'introduction ou la mise en place du cadre et de l'événement déclencheur ;
- II. la « continuation de la trame » (unfolding of the plot) constituée des épisodes durant lesquels le ou les personnages vont tenter de résoudre le problème ;
- III. la « résolution de la trame » (resolution of the plot) durant laquelle le problème exposé dans le début de la trame est résolu ;
- IV. le « résumé » qui concerne tous les énoncés résumant de manière prospective ou rétrospective le développement de l'histoire (Kern, 1997, p. 36).

Kern (1997) a décrit le développement de la compétence à produire un récit chez les enfants francophones tout-venant âgés de 3 à 11 ans à partir de ces quatre composantes. Ce chercheur montre que le nombre de composantes augmente avec l'âge. Ainsi, à 3-4 ans, très peu d'enfants mentionnent les composantes I (7%) et II (21%) et aucun ne parle de la résolution et du résumé (composante III et IV).

De Weck (2003) a également étudié le développement de la structure narrative mais à partir de contes chez les enfants de 4-6 ans. Elle a noté que les parties les mieux restituées par cette tranche d'âge étaient les tentatives de résolution (ou dynamique de l'action), la résolution (la force transformatrice) ou le retour à l'équilibre initial (force équilibrante), alors que les situations initiale et finale sont moins évoquées. Cependant, l'évocation systématique de la résolution ou la mention du problème initial apparaît beaucoup plus tardivement. Elle met en évidence l'élaboration d'une mise en intrigue par l'enfant. Les mêmes observations sont notées dans les travaux de Kern qui souligne l'existence d'un

---

changement radical chez les enfants entre 5 et 7 ans. Selon Kern (1997), la mention de l'événement déclencheur relève d'une « capacité à comprendre l'existence d'un problème au départ, à établir une trame narrative globale et à la maintenir au moins sur un certain nombre d'images » (1997, p. 40).

On retiendra également que Kern (1997) mentionne l'existence d'importantes variabilités interindividuelles dans cette tranche d'âge, certains enfants se comportant comme les 3-4 ans alors que d'autres comme les 7 ans. Concernant les enfants de 5 ans, elle constate qu'au fur et à mesure de l'histoire, ils oublient d'encoder la continuité de la recherche et ne mentionnent pas la résolution de problème. Chez les enfants de 7 ans, la résolution du problème est mentionnée dans 33% des cas. Vers 10-11 ans, les résultats sont proches de ceux des adultes encodant à plus de 80 % les deux premières composantes et à 66% la composante 3.

## **2.3. Superstructure et pathologie**

### **2.3.1. Introduction**

Certains travaux ont insisté sur l'intérêt de l'étude de la structure du récit indépendamment des formes linguistiques (dans une approche modulaire du langage où les composantes de celui-ci se développent de manière plus ou moins autonome). Par exemple, Miles et Chapman (2002) ont comparé les performances linguistiques d'enfants atteints de trisomie 21 et leurs performances à élaborer et surtout à comprendre une trame narrative. Ces travaux montrent que ces enfants avaient une compréhension de la superstructure narrative nettement supérieure à leur capacité de production. D'autres recherches ont montré que les enfants dysphasiques parviennent à communiquer la trame de l'histoire malgré une atteinte des composantes linguistiques (Van der Lely, 1997 ; Frionnet & Peiller, 2003 ; Reilly et al., 1998 ; 2003 ; 2004). D'autres travaux attirent l'attention sur les capacités de l'enfant à établir des relations causales entre les différentes composantes de l'histoire et notent que, parfois, la maîtrise de ces relations fait défaut chez les enfants et tout particulièrement lorsqu'il y a une déficience mentale. Ainsi, Reilly et al. (2004) observent chez un groupe d'enfants atteints d'un syndrome de Williams-Beurens que le retard mental affecte le développement de la capacité à élaborer un récit et influe particulièrement sur la structure globale.

Ainsi, ces travaux réalisent des « mesures narratives » en complément des simples mesures de la superstructure en 5 points et cotent la présence de certaines informations

---

indépendamment de leur formulation. Nous allons donc ci-dessous présenter les cotations utilisées pour la superstructure de « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969), mais nous commencerons tout d'abord à présenter les différentes parties de l'histoire décrite dans le livret de « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969).

### 2.3.2. Superstructure de "Frog, where are you ?" (Mayer, 1969)

Le tableau (1) expose la structure du livret « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969) que nous présentons à titre d'information pour le lecteur qui ne connaîtrait pas ce support. La première colonne indique les numéros de pages du livret, la deuxième les intitulés des parties de la trame et, la dernière colonne, les événements qui en sont l'objet.

| N° de page          | Trame narrative   | Evènement correspondant   |
|---------------------|---|---|
| 1                   | Introduction du cadre et des personnages                  | Le petit garçon et le chien contemplant la grenouille qui se trouve dans un bocal   |
| 2a, b               | Evènement déclencheur incitateur                          | La grenouille s'échappe<br>Découverte de la disparition de la grenouille  |
| 3a                  | Recherche   | Recherche dans la maison, appelle par la fenêtre  |
| 3a, 4a, b           | Première mésaventure du chien                             | Le chien se coince la tête dans le bocal, tombe par la fenêtre  |
| 5                   | Recherche   | Le petit garçon appelle la grenouille à l'extérieur   |
| 6a, b               | Recherche et première mésaventure du petit garçon         | Le petit garçon cherche la grenouille dans un trou de taupe et se fait mordre ou surprendre par la taupe  |
| 6a, b, 7,8          | Deuxième mésaventure du chien                             | Le chien joue avec une ruche, la fait tomber et est attaqué par les abeilles  |
| 7b, 8, 9 a          | Recherche et 2ème mésaventure du petit garçon             | Le petit garçon cherche dans un trou d'arbre, est surpris par un hibou, tombe de l'arbre et est poursuivi par le hibou  |
| 9b, 10a, b, 11, 12a | Recherche et 3ème mésaventure du chien et du petit garçon | Le petit garçon monte sur un rocher et s'accroche à des branches pour appeler la grenouille. Les branches sont en fait des cornes de cerf. L'enfant est emporté par le cerf qui le jette dans l'eau, le chien tombe dans l'eau avec le petit garçon |
| 12, 13a, b          | Recherche autour du tronc                                 | Le petit garçon entend un bruit, il dit chut à son chien, et escalade un tronc d'arbre  |
| 14a, b,15           | Découverte de la grenouille                               | Le petit garçon découvre une famille grenouille, en prend une et s'en va.   |

**Tableau 1 : Structure du livret « Frog, where are you » (Mayer, 1969)**

Il s'agit de l'histoire d'un petit garçon et de son chien partis à la recherche de leur grenouille. Durant la recherche, les protagonistes vont vivre plusieurs mésaventures avant de retrouver leur grenouille. A partir de ce livret, Miles et Chapman (2002) cotent la structure narrative sur un score global de 21. Cette cotation s'appuie sur trois mesures :

- les composantes du récit de base (sur 6 points) qui reprennent l'évènement déclencheur, les mentions de début de recherche, les mentions de recherche

suivantes, la résolution du problème avec la (re)découverte d'une/de la grenouille, le retour à la maison ;

- les différentes mentions de recherche (sur 9 points et +) ;
- les mésaventures des protagonistes (sur 6 points).

Ces mesures ont été reprises et adaptées par Frionnet et Peiller (2003) sur une population française. Ces auteurs ont choisi de les compléter par les mesures suivantes :

- des mesures narratives descriptives, qui concernent toutes les mentions qui décrivent l'histoire avec quatre sous critères qui sont :
  - une cotation de l'introduction (sur 6 points) ;
  - une cotation de la mention des différents personnages secondaires (sur 4 points) ;
  - une cotation des mésaventures (sur 6 points) ;
  - une cotation de la conclusion (sur 2 points) ;
- des mesures interprétatives, qui ont pour finalité de coder la capacité des enfants à interpréter les images de l'histoire.

La dernière partie code la trame narrative sur 6 points et concerne la structure plus globale du récit décrite par Berman (1988) (événement déclencheur, tentative de résolution, résolution du problème) ainsi que les capacités de l'enfant à évaluer les événements de l'histoire (jugement).

### **2.3.3. Populations pathologiques et superstructure de « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969)**

Pour reprendre les travaux sur les populations spéciales, Frionnet et Peiller (2003) notent que les enfants dysphasiques mentionnent le même nombre d'items en introduction et le même nombre de personnages secondaires que le groupe d'enfants appariés. Toutefois, les enfants dysphasiques mentionnent moins d'éléments de mésaventures, mais ces différences ne sont pas statistiquement significatives. Enfin Reilly et al. (1998), Bernard-Barrot et Géhard (2003) notent chez les enfants dysphasiques que le nombre de composantes de la trame s'accroît avec l'âge avec une forte progression vers 10 ans. Jusqu'à 10 ans, les enfants dysphasiques ont des performances inférieures mais non statistiquement significatives. Cette légère différence s'efface après cet âge.

## **2.4. Conclusion**

Pour conclure cette partie, nous retiendrons que les recherches sur la superstructure du récit concluent à la normalité des mesures narratives chez l'enfant dysphasique et au contraire à des performances pathologiques chez l'enfant déficient mental. Cette mesure pourrait être utilisée lors de suspicion de déficience mentale et ainsi être un argument en faveur d'une préconisation de bilan psychométrique.

Nous ferons cependant la remarque que les mesures utilisées diffèrent en fonction de l'orientation scientifique des auteurs : de cinq mesures pour appréhender l'acquisition du langage à une mesure de plus de 20 items dans le secteur pathologique. Il nous semble important d'uniformiser ces données en redupliquant les mesures décrites dans le secteur pathologique sur une population d'enfants tout venant. Jusqu'à présent, nous avons évoqué la superstructure, nous allons maintenant nous intéresser aux mesures linguistiques.

## **3. Mesures linguistiques**

### **3.1. Outils cohésifs**

Produire un récit oral nécessite une mise en mots du discours, c'est-à-dire de choisir certaines unités linguistiques plutôt que d'autres, de les agencer, de les mettre en relation à partir d'un ordonnancement linéaire. En fonction de l'âge des narrateurs, certains choix seront privilégiés au détriment d'autres. Kern (2002) note ainsi que les enfants ont du mal à utiliser les moyens linguistiques adaptés à la situation notamment parce que la tâche à accomplir est complexe. Elle attribue cette difficulté « à une surcharge cognitive liée à la multiplicité des tâches à accomplir en même temps » (2002, p. 9).

Les enfants se servent de différents moyens qui vont permettre d'établir des relations entre les différentes composantes du récit et de les organiser. L'étude de ces procédés relève de l'analyse des outils cohésifs dont le but est d'appréhender la manière dont le discours est construit. Les aspects cohésifs qui ont été le plus étudiés notamment à partir de « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969), sont la référence aux personnages et les connecteurs logiques et temporeux.

### 3.1.1. Référence aux personnages

L'étude de la référence aux personnages recouvre l'ensemble des marques linguistiques nécessaires au repérage des différents personnages du récit. La référence aux personnages comprend trois aspects : l'introduction du ou des personnages, le maintien de la référence du personnage introduit et la réintroduction de référent.

#### a. Introduction

Selon les règles du « given-new contract » (Clark & Havinland, 1977), les nouveaux personnages d'une histoire se doivent d'être introduits pas des formes indéfinies, puis par des formes définies lorsqu'ils sont réintroduits. Ces règles sont effectivement respectées en français. Les formes utilisées pour introduire un nouveau référent (la première présentation des personnages de l'histoire) sont le plus souvent des syntagmes nominaux du type déterminant indéfini suivi d'un nom (det+N : « C'est l'histoire d'un garçon... »). Les formes définies (det(def) : « Là le garçon... ») sont utilisées en réintroduction, et les pronoms personnels en maintien. Lorsque les formes définies apparaissent en introduction, elles sont considérées comme inappropriées.

#### b. Maintien et réintroduction

Le maintien de la référence s'effectue généralement à l'aide de procédures anaphoriques : soit par anaphore pronominale (« *il...*, *il...* ») soit pas anaphore zéro ou ellipse (« et *0* sortit »). L'utilisation du pronom et de l'ellipse permet d'assurer la continuité thématique tout en évitant la redondance du nom. De même, lorsqu'un personnage déjà mentionné en amont est de nouveau rappelé, on parlera de réintroduction d'un référent. La réintroduction se fait généralement en français à l'aide d'un syntagme nominal défini (det (def)+N). L'auditeur se repère grâce aux contrastes pronom/nom.

### 3.1.2. Introduction et maintien de la référence chez l'enfant tout venant

#### a. Procédés d'introduction

Lorsque le tout-petit introduit un nouveau personnage, il privilégie l'utilisation de formes définies au détriment des formes indéfinies. Les plus grands à l'inverse privilégient les formes indéfinies. Ces observations ont été relevées à maintes reprises (Hickmann, 1991,

---

Kail, Hickmann & Emmenecker, 1987 ; Kern, 1997, 2002). Ces formes définies sont sensiblement présentes chez les enfants de 3-4 ans puis, dès 5 ans, elles décroissent au profit des formes indéfinies. Par exemple, De Weck (1991) mentionne qu'à 7 ans, 50% des introductions sont des formes appropriées (indéfinies) contre 80% à 9-10 ans. Kern (2002) note 35% de formes appropriées chez l'enfant de 3-4 ans, 50% chez l'enfant de 6 ans et plus de 80% à partir de 7 ans.

Selon Lambrecht (1981) et Kern (2002), l'introduction de nouveaux participants en français est souvent réalisée à l'aide de structure présentationnelle (il y a ..., c'est...). Kern (2002) souligne également que les personnages d'une histoire ne sont pas présentés dans les mêmes structures de phrases en fonction du statut et du rôle qu'ils jouent dans l'histoire. Par exemple, les personnages principaux, considérés comme les agents de l'histoire, sont introduits en position pré-verbale alors que les personnages secondaires (patient), en position post-verbale. Cette remarque est particulièrement pertinente pour les enfants puisque les adultes utilisent préférentiellement les positions post-verbales en dépit du statut. Pour notre étude, nous choisissons d'étudier les formes linguistiques utilisées pour référer aux trois personnages principaux. Pour l'introduction, Kern (1997) note que les enfants de 3-4 ans et les enfants de 5 ans utilisent préférentiellement les formes nominales de types soit « det + nom » soit « det+nom+pronom » (dislocation à gauche). Les « formes disloquées » correspondent à la présence simultanément d'une forme nominale et d'un pronom anaphorique. En français, il existe deux types de dislocation :

- les dislocations à droite : il s'agit de forme de type « *elle* est dans le bocal, *la grenouille* », d'après Kern (1997 ; 2002), ces formes sont relativement rares ;
- les dislocations à gauche : « *la grenouille*, *elle* est dans son bocal », ici la forme nominale précède le pronom. Ces formes sont beaucoup plus présentes chez l'enfant et tendent à décroître avec l'âge (Hickman, 1988 ; Kern, 1997 ; 2002 ; Akinçi et Kern, 1998).

Selon Kern, les dislocations à gauche deviennent rares à partir de 7 ans. A cet âge, les enfants utilisent davantage des formes « det+nom » simples. Les dislocations à gauche sont particulièrement importantes à repérer puisqu'elles restent très longtemps privilégiées chez l'enfant dysphasique. Nous y reviendrons ultérieurement.

### **b. Procédés de maintien**

Pour le maintien de la référence, les enfants de 3-4 ans privilégient les formes nominales au détriment des pronoms à chaque réapparition de personnage. Cela donne l'impression à l'auditeur que l'enfant ne réalise pas de lien entre les images et qu'il se contente de décrire ce qu'il voit. Une étape est franchie lorsque l'enfant commence à produire des formes pronominales. Ces formes tendent à augmenter avec l'âge. On retiendra que l'utilisation de l'anaphore zéro ou ellipse apparaît bien plus tardivement, vers 8-9 ans (« il monte et *0* tombe »).

### **c. Réintroduction**

Concernant le changement ou la réintroduction de référent, il a été noté que les enfants de 3-4 ans, 5 ans et 7 ans utilisent des formes nominales simples (det+N) ou bien suivies de pronom (dislocation à gauche). Toutefois Kern (1997) remarque que les 5 ans utilisent beaucoup plus de pronoms que les autres groupes.

#### **3.1.3. Introduction et maintien chez l'enfant avec trouble du langage**

Bigouret (2004) rappelle que les principales recherches sur la cohésion référentielle montrent que les enfants avec troubles du langage jusqu'à 6-7 ans tendent à réaliser des introductions à l'aide de syntagmes nominaux définis ou des pronoms personnels de troisième personne au lieu d'utiliser des formes usuelles nominales indéfinies. Concernant le maintien, certains enfants avec troubles du langage utilisent plus longtemps les pronoms personnels ou les formes moins explicites ou erronées que les enfants ordinaires. Il faut également souligner que beaucoup de ces enfants omettent les déterminants et les pronoms personnels. Ainsi, Van der Lely (1997) relève que les enfants dysphasiques même grands (de 10 ans à 13 ans), bien que réalisant des introductions de référents à l'aide de procédures indéfinies, utilisent bien moins fréquemment les pronoms personnels en maintien que ne le font les enfants ordinaires du même âge. Quant à l'étude de Liles (1996), elle montre que les enfants dysphasiques privilégient les marques de cohésion de type référence démonstrative (pointage) au détriment des pronoms et des déterminants. Ces observations ne sont cependant pas réitérées dans l'étude de Frionnet et Peiller (2002).

Bernard-Barrot et Géhard (2003), ainsi que Frionnet et Peiller (2002) notent que les enfants dysphasiques âgés de 6 à 11 ans se servent quantitativement de moins de pronoms

---

personnels que les enfants ordinaires et qu'ils tendent à les utiliser de manière privilégiée accolés au nom, c'est à dire sous la forme de dislocation à gauche. Il s'agirait de stratégie de surmarquage qui permet d'éviter toute ambiguïté, stratégie mise en place pour compenser les difficultés de maîtrise des pronoms (Liles, 1996).

Enfin, Frionnet et Peiller (2002) constatent que ces enfants tendent davantage que leurs pairs à introduire les nouveaux référents en position post-verbale quel que soit leur statut. En d'autres termes, ces enfants utiliseraient davantage de formes présentationnelles (« c'est », « il y a »). Cette stratégie serait, selon les auteurs, induite par la prise en charge selon ces auteurs.

Notons que ces recherches mentionnent que ces enfants savent s'adapter aux connaissances de leur interlocuteur. Selon Frionnet et Peiller (2002), ces enfants chercheraient à être le plus informatif possible et expriment davantage de liens quand ils se trouvent en interaction avec une personne qui ne connaît pas l'histoire. De même dans un souci de clarté, les enfants dysphasiques réitérèrent plus souvent la mention des référents sous forme nominale (Van der Lely, 1997).

Pour conclure, l'ensemble de ces études souligne les grandes difficultés de l'enfant dysphasique dans la maîtrise des procédés référentiels.

### **3.2. Connecteurs : définition**

Les connecteurs sont des outils linguistiques utilisés pour organiser un récit, planifier et établir des liens entre les événements. Ils assurent les relations entre les contenus propositionnels mais aussi entre les actes de langage et les actes d'énonciation. Certains travaux insistent sur la double fonction des connecteurs, à savoir sémantique et pragmatique (Roulet, 1981, Kern, 2000). Les connecteurs encodent les liens entre événements. Ces liens peuvent être de nature logique ou temporelle. Ils jouent un rôle essentiel dans l'organisation générale du discours (cohérence).

#### **3.2.1. Connecteurs : inventaire et classification**

Chez l'enfant tout-petit un même connecteur peut avoir une multitude de fonctions, c'est pourquoi nous utiliserons une classification des connecteurs par fonction, quelle soit sémantique ou pragmatique. Ces diverses fonctions peuvent revêtir différentes formes : des conjonctions de coordination, de subordination, des adverbes ou des locutions adverbiales. Les fonctions principalement encodées entre deux événements sont les liens

---

logiques de causalité et la temporalité, mais il existe un nombre bien plus important de relations possibles et une grande diversité de connecteurs. Le tableau (2) présente les différentes fonctions recensées. Ces exemples sont extraits de Kern (2000, p. 54-56).

| FONCTIONS     | NATURE        | FORMES  |
|---------------|---------------|---|
| Conséquence   | Coordination  | Donc, alors   |
| Adversative   | Coordination  | Mais, seulement (adverbe), par contre   |
| Causalité     | Coordination  | Car   |
| Addition      | Coordination  | (Et) puis/pis   |
| Conclusion    | Coordination  | Enfin   |
| Substitution  | Coordination  | Ou  |
| Reformulation | Coordination  | Mais, enfin, en fait, pardon  |
| Répétition    | Coordination  | Donc  |
| Simultanéité  | Subordination | Pendant que, alors que, tandis que, lorsque, quand, maintenant que,   |
| Antériorité   | Subordination | Jusqu'à ce que, en attendant que, avant de  |
| Postériorité  | Subordination | Après que   |
| Cause         | Subordination | Dès que, comme, parce que, puisque, tellement que, à force de   |
| Concession    | Subordination | Même si, bien que   |
| Condition     | Subordination | Des fois que  |
| Substitution  | Subordination | Au lieu de  |
| But           | Subordination | Pour que, pour  |
| Comparaison   | Subordination | Ainsi que   |
| Moyen         | Subordination | Sans que, sans  |
| Supposition   | Subordination | A croire que  |
| Conséquence   | Subordination | Relative  |
| Introduction  |               | C'est l'histoire de, il était une fois, au début  |
| Conclusion    |               | Voilà, l'histoire est finie, c'est tout   |
| Déictique     |               | (et) là, maintenant, ça   |
| Simultanéité  |               | Pendant ce temps, pendant la nuit, en attendant   |
| Successivité  |               | Alors, ensuite, (et/puis) après, puis ensuite, pis/puis alors, alors ensuite, alors après, (et) puis/pis, quelques instants après, le lendemain, donc, mais |
| Ponctualité   |               | Le matin, à son réveil, à la fin de la journée, l'après-midi, une fois, un jour, à un moment donné, à ce moment là  |
| Aspect        |               | Tout à coup, soudain, aussitôt, à nouveau   |
| Régulation    |               | Bon, donc, alors, en fait, eh ben, enfin  |
| Opposition    |               | Quant à   |

**Tableau 2 : Connecteurs et fonctions d'après Kern (1997)**

### 3.2.2. Connecteurs : aspects développementaux

Les connecteurs sont particulièrement importants puisque, comme le souligne Kern (1997, p. 196), autant leur nombre que leur variété semblent être de « bons indicateurs de complexité ». Ils jouent un rôle évident dans la cohérence de l'histoire en hiérarchisant et organisant les différents éléments constitutifs.

Quantitativement et qualitativement, les connecteurs se distribuent différemment en fonction de l'âge de l'enfant. Il est donc important de les aborder en tenant compte de leur nombre, de leur fonction mais également de leur variété. Chez le tout-petit, un même connecteur peut servir à encoder une multitude de fonctions. Par exemple, le connecteur « et » peut-être utilisé pour marquer la successivité, la causalité ou encore l'adversité. Progressivement, avec l'apparition de nouveaux connecteurs, un connecteur utilisé jusque

là pour encoder une variété de fonctions, va voir ces dernières se restreindre et se spécialiser. Ainsi, chez les plus grands qui utilisent « parce que », « ainsi » ou « alors », l'emploi de « et » exprime exclusivement la successivité (Kern, 1997).

Les connecteurs variant en fonction des âges de l'enfant, peuvent être classés en trois catégories. Les premiers, les déictiques, sont des petits mots qui ancrent le discours de l'enfant dans le « ici et le maintenant » et sont souvent accompagnés de gestes de pointage (« ça », « là »). Les deictiques sont très présents chez les plus jeunes et tendent à diminuer sensiblement chez les plus grands (Kern, 2002). Le second type de connecteur regroupe tous les petits mots qui encodent la temporalité (successivité, simultanété, antériorité et postériorité). Enfin, le dernier groupe comprend ceux qui encodent les relations logiques.

Berman et Slobin (1994) et plus récemment Kern (1997, 2000) et Benazzo (2004) ont observé les productions de connecteurs chez l'enfant selon une approche transversale. Ces travaux soulignent unanimement que les enfants de 3 ans utilisent peu de connecteurs. Il semble que vers 5 ans, les enfants utilisent beaucoup plus de connecteurs. Il s'agit surtout des connecteurs « et puis », « puis », « après » qui ont principalement comme fonction d'encoder la successivité. On peut facilement les repérer puisqu'ils apparaissent au début des énoncés. A titre d'exemple, Benazzo (2004) note chez les enfants de 4-5 ans que les liens temporels sont majoritairement utilisés (dans 50% des cas) avec très peu d'utilisation de relations causales (moins de 5%). Cet auteur relève que les événements sont simplement juxtaposés ou reliés par les connecteurs « et/ après ». Les relations causales sont fragmentaires et concernent essentiellement les circonstances externes (d'ordre physique). Avant de conclure trop hâtivement sur une méconnaissance des relations causales à 4 ou 5 ans, nous retiendrons que certaines études comme celles de Benazzo (2004) et Trabasso et Rodkin (1994) mettent en évidence, à partir de questions posées aux enfants, que les relations causales quoique non exprimées sont bien en place. En effet, il semblerait que ces relations ne soient pas verbalisées tout simplement parce que l'enfant ne peut gérer à la fois toutes les contraintes nécessaires à l'élaboration et à la verbalisation du récit qui reste une tâche complexe.

Concernant les relations temporelles, Kern (1997 ; 2000) mentionne l'importance d'étudier l'apparition des marqueurs de segmentation (« segmentation markers »). Il s'agit des marques pouvant encoder la simultanété de deux actions ou événements (« quand », « pendant que »). Elles ne sont pas présentes avant 7 ans. Chez les plus grands ces relations sont exprimées par des propositions subordonnées introduites par

---

« alors que », « tandis que », « lorsque ». La rupture brutale de la successivité (« tout à coup », « soudain ») apparaît également chez les plus grands (7-8 ans). Selon Kern (1997), ces productions sont le signe « d'une organisation à un niveau supérieur » (1997, 2000), il est donc important de les repérer.

Vers 7-9 ans les relations causales vont être quantitativement plus exprimées. On constate alors l'augmentation des connecteurs causaux qui s'accompagnent parallèlement d'une diminution des connecteurs temporels. Durant cette même période, on note une consolidation des relations causales entre les actions des protagonistes et les circonstances externes qui les génèrent avec l'émergence des relations de motivation. Ainsi le but est de plus en plus mentionné (« pour »). Benazzo (2004) souligne que tous les sujets produisent au moins un enchaînement événementiel à trois termes : E1 mais E2 alors E3. Cette nouvelle mise en place influe directement sur la structure globale du récit puisque l'on peut noter à cet âge le passage d'un récit linéaire à un récit en épisodes (séquence centrée autour du but des protagonistes). On trouve alors les connecteurs suivants : « parce que », « comme », « puisque » (qui expriment la cause), « alors », « donc » (qui encodent la conséquence), et enfin « pour » (qui marquer le but).

Enfin, pour conclure, nous terminerons en soulignant de nouveau l'importance d'étudier aussi bien quantitativement que qualitativement les connecteurs produits par les enfants. Ainsi les études précédemment citées mentionnent toutes que les enfants de 5 ans tendent à utiliser un grand nombre de connecteurs mais que ces connecteurs sont peu variés et qu'ils encodent surtout la successivité. Au contraire, chez les plus grands, le nombre de connecteurs peut être bien moins important, par contre leur forme varie beaucoup plus et les fonctions encodées sont plus importantes.

Parallèlement à l'enrichissement des fonctions encodées par les connecteurs, leurs formes linguistiques se complexifient. On passe de l'absence de connecteurs remplacés par la déictique avec la juxtaposition d'énoncés, à l'apparition des premières conjonctions de coordination encodant les relations de successivité reliant des propositions indépendantes et enfin à la survenue des conjonctions de subordination faisant lien entre une proposition principale et l'introduction de la subordonnée et exprimant les relations de simultanéité et bien-sûr de causalité.

### **3.2.3. Connecteurs en pathologie**

Concernant les connecteurs, nous retiendrons qu'il existe peu d'études sur leur utilisation. Cependant, les rares travaux mentionnent que les enfants avec troubles du langage peuvent utiliser moins de connecteurs, et que lorsqu'ils en produisent, ils reprennent ceux des enfants de leur âge. De Weck (2003) note que certains enfants utilisent plus naturellement la juxtaposition de phrases et peuvent privilégier l'utilisation de la conjonction de coordination « et » (pour exprimer la succession) alors que les enfants du même âge préfèrent organiser leur récit à l'aide de connecteurs temporels et causaux. A noter que Bernard-Barrot et Géhard (2003) constatent que quantitativement, les enfants dysphasiques peuvent produire autant de connecteurs que les enfants ordinaires, cependant qualitativement ils utilisent surtout des connecteurs de successivité et ces connecteurs restent peu diversifiés.

## **3.3. Marques verbales**

### **3.3.1. Temps dominant : définition**

Selon Aksu-Koç (1994), citée par Akinçi et Kern (1998), la sélection d'un temps dominant ou temps d'ancrage est l'un des critères essentiels de construction d'un récit bien formé. Le temps dominant se définit : « comme 75% ou plus d'occurrences de formes fléchies soit au présent, soit au passé parmi tous les verbes fléchis du texte » (traduit de Berman, 1988, p. 484, par Akinçi & Kern, 1998, p. 244). Dans le cas contraire, on parlera de système mixte.

### **3.3.2. Temps dominant : développement ordinaire**

Akinçi et Kern (1998) ont montré que les enfants francophones monolingues de 5 ans comme les enfants de 10/11 ans privilégient le présent comme temps d'ancrage contrairement à ceux de 7 ans qui optent pour un temps d'ancrage au passé. Notons également que, contrairement aux 10/11 ans, certains enfants de 5 ans optent pour un système mixte. Ce n'est pas le cas des plus grands chez qui le temps mixte est rare, voire inexistant.

### 3.3.3. Temps dominant chez les populations pathologiques

Peu d'études ont été consacrées à cet aspect. L'étude de Bernard-Barrot et Gérard (2003) souligne simplement que le temps d'ancrage de leur population constituée d'enfants dysphasiques âgés de 6 à 11 ans est le présent.

### 3.4. Conclusion

Bien d'autres mesures linguistiques ont été étudiées, notamment les erreurs de pronoms, les erreurs sur la morphologie verbale et grammaticale. Pour des raisons de faisabilité de l'étude, nous avons choisi de ne pas ajouter de nouvelles mesures, mais nous pensons que ces mesures devraient être intégrées lors d'une recherche ultérieure.

Maintenant que nous avons présenté les différentes mesures, à la fois narratives et linguistiques, nous allons nous attarder sur les différents profils narratifs. Ces profils sont envisagés selon une perspective développementale.

## II. LES ETAPES OU MODES NARRATIFS PAR LESQUELS LES ENFANTS PASSERAIENT

A partir des variables narratives et linguistiques, les chercheurs ont décrit des profils développementaux. Nous nous référons ici à la fois aux travaux de Stein (1988), Berman et Slobin (1994), de Kern (1997) et de Makdissi et Boisclair, (2004). Cinq étapes ont été décrites.

- Niveau 1 : étape de la dénomination, « séquences énumératives » (3-4 ans)

Cette période est qualifiée de « proto-récit » (Miller & Sperry, 1988). Le récit n'est possible qu'en co-construction avec l'adulte. Seul, l'enfant énumère les éléments à l'aide de présentatifs (c'est un..., ça le...) et de pointage. Durant cette période, l'enfant peut ne rien dire ou être hors contexte ou encore, il peut dénommer des objets de l'image. D'un point de vue linguistique, ces enfants en sont au stade de l'holophrases ou de la combinaison de deux mots ou ne produisent que très peu de phrases simples. A un stade un peu plus avancé, l'enfant énumère les personnages de l'histoire. Selon Makdissi et Boisclair (2004, p. 20) : « la dénomination des personnages de l'histoire pointe un niveau de développement : pour l'enfant, une histoire, ce sont des personnages mais pas encore en action. ».

- Niveau 2 : étape des actions isolées, « séquences descriptives »

Durant cette période, l'enfant mentionne les actions qu'il observe sur l'image, qui peuvent ou non être pertinentes. A ce stade, l'enfant ne fait pas que dénommer, il décrit des actions, mais les différentes actions de l'histoire sont conçues comme une série d'évènements ponctuels et distincts, il n'existe pas de lien entre les images. L'histoire présente des actions qui ne sont pas coordonnées de manière temporelle ou causale.

Pour résumer, ce niveau se caractérise par la mention d'actions non coordonnées, la possibilité de mention d'actions non pertinentes, l'absence de lien d'une action à l'autre et surtout l'absence de structure de récit.

- Niveau 3 : construction du récit, période de la juxtaposition ou de la coordination

Ce stade est également appelé par Makdissi et Boisclair (2004) « stade du début de structuration du récit ». L'enfant est tout à fait capable d'identifier le problème ou les épisodes structurés de l'histoire ou encore la solution du problème. Il semblerait qu'à cet âge l'enfant ne tienne pas compte de l'état de croyance de son interlocuteur. Cela se manifeste de deux manières: l'enfant utilise des formes définies pour introduire les personnages, pointe et utilise des déictiques même si son interlocuteur ne peut voir le livre. Les éléments sont énumérés les uns à la suite des autres, le discours est construit dans « l'ici et le maintenant » et tous les éléments sont au même plan. Le temps du récit est le présent. Les connecteurs de l'enfant expriment surtout la juxtaposition ou la coordination.

- Niveau 4, le mode pré-narratif (5-7 ans) = période de mise en place de la successivité (temporalité)

Durant cette période, les enfants insistent sur le caractère successif des éléments, en utilisant fréquemment « et alors », « et puis ». La structure prototypique commence à émerger mais sans réelle hiérarchisation. A ce niveau, les enfants peuvent rappeler moins d'éléments que lors du précédent niveau, mais ils ajoutent des liens temporels. Ces liens sont caractérisés par un marquage linguistique très fréquent en début d'énoncé (importante présence de « et », « et puis » et après ». Par contre, les liens présentés ne mentionnent pas la causalité entre les différentes parties du récit. Enfin, les enfants tendent à ne plus produire de propositions non pertinentes.

---

- Niveau 5, le mode narratif (7-12 ans) = période de l'apparition des liens de causalité

Ce niveau peut être séparé en deux sous niveaux en fonction du nombre de liens que l'enfant effectue entre les composantes du récit.

Contrairement aux niveaux précédents, le niveau 5 met en relief des énoncés qui, liés entre eux même sans connecteurs, créent une relation causale (explication). L'enfant essaie non seulement de structurer les événements dans le temps, mais il cherche également à mettre en lien les épisodes à l'aide d'explication causale. Concernant la structure, toutes les parties sont mentionnées. Côté production, le caractère prototypique peut apparaître au travers de l'utilisation de formule comme « il était une fois » ou de l'emploi du passé simple. Le temps dominant serait le passé à partir de 7 ans et il n'y aurait plus d'introduction de référent sous formes définies. L'enfant hiérarchise les informations. Les connecteurs se diversifient : les connecteurs « et », « et après » « et ensuite » tendent à disparaître au profit d'autres outils linguistiques. En effet, on constate la mise en place des relations temporelles de successivité (après), d'antériorité (avant) et de postériorité (après + infinitif). L'enfant utilise des relations logiques pour exprimer la cause (parce que), la conséquence (donc), le but (pour). Les structures syntaxiques sont plus complexes avec l'utilisation de conjonction de coordination (et, mais, donc), de subordination (parce que, quand). On constate que, quantitativement, l'enfant produit moins de connecteurs mais que les connecteurs utilisés sont plus diversifiés.

- Niveau 6, le mode narratif-interprétatif (12 ans adulte) = apparition de la double causalité, la naissance du thème

Contrairement au niveau 5, l'enfant interprète de plus en plus et donne de nombreuses explications ; il exprime davantage les conséquences, attribue des états de croyance aux personnages et surtout anticipe l'histoire. Le récit est fluide. Il se détache de plus en plus du support imagé pour raconter et mentionne déjà par avance les éléments de l'image suivante dans un tout cohérent.

Les récits peuvent être plus courts (durée totale), les mésaventures résumées, voire ignorées.

---

**Chapitre II**  
**PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES**

---

## I. OBJECTIF PRINCIPAL DU MEMOIRE

L'objectif de notre travail de recherche est l'élaboration d'une grille d'évaluation du récit oral. Notre motivation est partie d'un double constat : d'une part, l'existence d'une littérature abondante sur le développement du récit chez l'enfant et quelques études dans le secteur pathologique, et d'autre part un manque d'outils d'évaluation du récit en orthophonie avec une méconnaissance de certains aspects importants du récit peu voire non évalués par ces tests.

### 1. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les études sur le développement du récit chez l'enfant et les résultats de quelques études dans le secteur pathologique. Comme nous l'avons précisé dans la première partie, une grande partie de ces recherches se base sur le récit de « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969). Nous avons trouvé intéressant de reprendre ces approches et le support en question pour plusieurs raisons : tout d'abord, la production de récit à partir de support imagé permet de soulager la mémoire de l'enfant qui peut dans certains cas être déficitaire. De plus, ce livret n'est pas commercialisé en librairie et reste exclusivement accessible sur Internet, il est donc peu probable que les enfants le connaissent et met donc tous les enfants sur un même niveau de connaissance de l'histoire. Enfin, le fait d'avoir accès aux nombreuses études sur ce livret nous permet d'en connaître précisément les limites, par exemple il serait illusoire de l'utiliser pour évaluer le lexique de l'enfant.

Le choix du support repose également sur l'idée que nous contribuerons ainsi à préciser les observations de la littérature en évitant d'introduire de nouveaux facteurs induits par l'utilisation d'un nouveau support. Ce choix nous permet également de bénéficier de tous les résultats des recherches précédentes.

Nous avons choisi de nous restreindre à la tranche d'âge 4-8 ans pour des raisons de la faisabilité de l'étude, et aussi parce que ces âges correspondent à une période de grande modification dans le développement du récit.

## 2. Choix des mesures incluses

Tout d'abord, avant d'exposer nos hypothèses, nous tenons à expliquer les raisons qui nous ont conduites à ne pas réaliser de grille de profils comme celle que nous avons présentée à la fin de la partie théorique. Ces grilles ont été élaborées sur des populations non pathologiques. Elles partent de l'idée qu'à un profil on peut faire correspondre un ensemble de variables. Or il est parfois difficile de pouvoir situer un enfant lorsqu'il présente un trouble du langage oral. Nous avons donc choisi de reprendre l'idée de base des études en pathologie : coter séparément la trame narrative et les mesures linguistiques. Ainsi cette approche permet de faire émerger les éléments en place, ceux en cours d'acquisition ou encore non maîtrisés par l'enfant. On pourra ensuite utiliser ces observations pour se référer aux profils de Makdissi et Boisclair (2004).

Notons que dans la mesure où la trame narrative et les sous-mesures narratives telles que celles décrites par Miles et Chapman (2002) n'ont pas été investiguées chez l'enfant tout-venant, cette observation nous a conduites à nous poser la question suivante :

- comment se développe la trame narrative et ses sous-mesures chez les enfants tous venants ?

Concernant les mesures linguistiques, nous nous sommes limitées à étudier trois aspects : les formes utilisées pour référer aux personnages principaux, les outils de connexions et le temps d'ancrage. Rappelons que ces outils sont cités dans la littérature comme fondamentaux pour l'élaboration du récit et tout particulièrement difficiles à maîtriser chez l'enfant avec trouble du langage oral. Or, ces mesures ne sont pas suffisamment étudiées, du moins le plus souvent sur un petit échantillon de population (inférieur à 30 sujets). Aussi, à partir d'un échantillon plus important, retrouverons-nous les mêmes résultats que ceux décrits dans la littérature ? Nous essaierons ainsi de répondre aux questions suivantes :

- Retrouvons-nous la même répartition des formes linguistiques utilisées pour référer aux personnages principaux que celles décrites par Kern (1997) ?
- Ces formes évoluent-elles de façon significative avec l'âge ?
- Retrouvons-nous la même répartition et la même évolution des connecteurs (quantité, type) en fonction des âges que les trajectoires décrites dans la littérature ?

- Enfin, tel que mentionné par Akinçi et Kern (1998), la dominance d'un temps d'ancrage peut-elle être différente en fonction des âges des enfants ?

## II. HYPOTHESES DE RECHERCHE ET QUESTIONS DIVERSES

Toutes les questions que nous nous sommes posées nous ont amenées à poser des hypothèses autour desquelles s'est organisée notre recherche. Ces hypothèses touchent à la fois les mesures narratives et les mesures linguistiques. Nous les présentons ci-dessous.

### 1. Mesures narratives

Nous posons l'hypothèse suivante :

- Le nombre de composantes constituant la trame du récit augmente de façon significative avec l'âge ;
- Certaines composantes sont peu présentes à certains âges et plus à d'autres, par conséquent il est possible de décrire des profils différents pour les sous-composantes de la trame en fonction de l'âge.

### 2. Mesures linguistiques

Les données sur le développement du langage doivent être précisées. Nous posons l'hypothèse qu'il existe des périodes ou âges charnières pour différentes mesures linguistiques. Nous essaierons de montrer que :

- les formes utilisées pour la référence aux personnages principaux évoluent de façon significative avec l'âge ;
- le nombre de présentatifs peut peut-être jouer le rôle de marqueur de déviance ;
- le nombre de connecteurs augmente avec l'âge et peut être utilisé pour situer l'enfant ;
- les types de connecteurs se modifient de façon significative avec l'âge des enfants, nous pourrions les utiliser pour situer l'enfant ;
- le temps d'ancrage permet de situer l'enfant ;
- et enfin, qu'à partir de l'ensemble des moyennes et écarts types, nous pourrions préciser les déficits linguistiques dans nos études de cas.

Après avoir validé l'ensemble de ces hypothèses, nous essaierons de situer le niveau de développement de deux enfants présentant un trouble du langage, l'un d'origine fonctionnelle (retard simple de langage), l'autre d'origine structurelle (dysphasie).

---

**Chapitre III**  
**PARTIE EXPERIMENTALE**

---

## I. PRESENTATION DE LA POPULATION

La constitution de la grille a été réalisée à partir des productions de deux échantillons de population : un échantillon a été testé en 1997, le second en 2007. Enfin, la grille finale a été testé auprès de deux enfants : Carla et Hugo.

### 1. Echantillon 1997

Le premier groupe de population est constitué de 100 enfants de la région lyonnaise qui ont été enregistrés en 1997 par Sophie Kern dans le cadre de sa recherche doctorale. Ces sujets ont été choisis au hasard (sexe, milieu socioculturel, niveau scolaire tout confondu). Le tableau suivant présente le nombre de sujets, l'âge moyen et la répartition par rang selon les tranches d'âge.

| Age        | 3-4 ans     | 5 ans       | 6 ans       | 7 ans       | 8 ans       |
|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Nombre     | 20          | 20          | 20          | 20          | 20          |
| Age limite | 3;03 à 4;08 | 5;00 à 5;11 | 6;02 à 6;11 | 7;00 à 7;10 | 8;00 à 8;09 |
| Age moyen  | 4;04        | 5;05        | 6;06        | 7;05        | 8;04        |

**Tableau 3 : Présentation population 1997**

Nous avons travaillé exclusivement à partir de la transcription des corpus.

### 2. Echantillon 2007

Au total, 98 enfants ont participé à l'étude. Ces enfants ont été rencontrés dans trois écoles maternelles et primaires situées dans la région lyonnaise.

Le tableau (4) présente la répartition de la population 2007 par tranche d'âge.

| Age                  | 3-4 ans                | 5 ans                  | 6 ans                  | 7 ans                  | 8 ans                 |
|----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|
| Nombre               | 35                     | 16                     | 20                     | 14                     | 13                    |
| Age limite           | 3;11 à 4;11            | 5;01 à 5;11            | 6;00 à 6;11            | 7;00 à 7;11            | 8;00 à 8;08           |
| Age moyen            | 4                      | 5;07                   | 6;05                   | 7;06                   | 8;04                  |
| Répartition par sexe | 12 garçons<br>7 filles | 5 garçons<br>10 filles | 7 garçons<br>13 filles | 4 garçons<br>10 filles | 6 garçons<br>7 filles |

**Tableau 4 : Présentation population 2007**

En raison de l'absence de données enregistrées pour 16 enfants de 4 ans, ces enfants n'apparaissent pas dans les résultats sur les mesures linguistiques.

### **3. Etudes de cas**

La première étude de cas est constituée des productions d'un enfant avec retard de langage, la seconde de celles d'un enfant dysphasique.

#### **3.1. Carla**

Nous avons rencontré Carla à l'école dans les mêmes conditions qu'une partie des enfants que nous avons testés. En effet, la classe de GSM de cette enfant avait été choisie pour participer à l'étude. Au moment de la passation, elle a 6 ans et 1 mois et est suivie en rééducation depuis deux ans pour retard de langage. C'est une petite fille d'origine russe adoptée à l'âge de 4 ans. Elle vit en France depuis deux ans. Nous avons eu l'occasion de discuter avec la maman de Carla. Elle n'a aucune information concernant la mère naturelle, le déroulement de la grossesse, la naissance et le développement de l'enfant durant les premières années de vie. Carla a beaucoup besoin d'être rassurée, elle est peu autonome dans ses apprentissages et demande constamment l'aide de l'adulte.

Le renouvellement de bilan réalisé en juin 2007 par son orthophoniste confirme l'hypothèse de retard de langage associé à des troubles d'articulation (assourdissement des occlusives et des fricatives voisées, oralisation des voyelles nasales). Durant notre rencontre, nous avons exploré son lexique en compréhension et en expression (N-EEL). Les deux scores sont très déficitaires (supérieur à - 3ET). L'évaluation de la morphosyntaxe n'a pu être réalisée compte tenu du temps imparti lors de la rencontre.

Les productions de Carla sont présentées en annexe I.

#### **3.2. Hugo**

Hugo est un petit garçon de 9 ans suivi à l'Escale au moment de la passation. Il présente une dysphasie phonologique syntaxique. Hugo a participé à l'étude de Bernard-Barrot et Géhard (2003). Nous avons repris la transcription de cet enfant et l'avons analysée à partir de nos grilles.

## II. PRESENTATION DU SUPPORT ET MODE DE RECUEIL DES DONNEES

### 1. Présentation du livret

Les productions des enfants ont été obtenues à partir du livret « Frog Where are you ? » (Mayer, 1969). Ce livret est constitué de 24 images en noir et blanc sans texte, réparties sur 15 pages. Le livret retrace l'histoire d'un petit garçon et de son chien partis à la recherche de leur grenouille fugueuse. Durant cette recherche, les protagonistes de l'histoire vivent diverses aventures et finissent par retrouver leur grenouille.

L'intérêt de ce récit est de présenter une structure prototypique simple et claire comprenant les différents constituants de la trame narrative :

- un cadre (un petit garçon avec son chien le soir dans sa chambre regarde une grenouille) ;
- un événement initial déclencheur (la fuite de la grenouille et le constat de sa disparition) ;
- des tentatives de résolution (les différentes mésaventures du chien et du garçon partis à la recherche de leur grenouille) ;
- et la résolution du conflit (les retrouvailles de la grenouille).

### 2. Mode de passation et enregistrement

C'est une passation individuelle d'une durée de 15 minutes environ (un enfant, deux adultes). Les enfants ont été rencontrés dans une salle mise à notre disposition par chaque établissement.

Nous avons tenté de reprendre le plus fidèlement possible le mode de passation ordinairement utilisé dans les études sur « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969). Cette passation comprend trois phases. Dans un premier temps, l'adulte informe l'enfant de ce qu'on va lui demander. La consigne est la suivante : « c'est l'histoire d'un petit garçon, d'un chien et d'une grenouille. Tu vas regarder les images jusqu'au bout puis tu raconteras l'histoire à X ». Dans une seconde phase, l'enfant feuillette le livret en compagnie d'un adulte. Il peut alors poser des questions sur des mots de vocabulaire qu'il ignore. Dans une troisième phase, un adulte qui ne connaît pas l'histoire entre dans la pièce et l'enfant lui raconte l'histoire tout en gardant les images sous les yeux. Il lui est

---

rappelé que son auditeur ne connaît pas l'histoire afin de l'inciter à produire une histoire la plus explicite possible. Un cache a été installé sur la table afin que l'adulte ne puisse voir le livre. L'enfant garde le support du livre pendant toute la passation et peut, bien sûr, s'appuyer sur les images.

Concernant la phase 3, en raison de la rencontre des enfants en milieu scolaire, contrairement à l'étude de Kern (1997) et de Berman et Slobin (1994) où l'enfant raconte à une personne qu'il connaît, ici l'enfant a fait la connaissance du second adulte à l'école peu de temps avant la passation. Il s'agit donc d'une personne connue depuis peu et non d'un familier ou d'un parent. Ce changement de situation a pu quelques fois intimider l'enfant et bloquer le démarrage. L'adulte a alors encouragé l'enfant à raconter par des renforcements neutres comme "oui", "mhm", "vas-y", "c'est bien" tout en se gardant d'influencer la production linguistique.

Les productions ont fait l'objet d'un enregistrement audio et ont ensuite été retranscrites sous word.

### **III. TRAITEMENT DES DONNEES**

#### **1. Les mesures narratives**

##### **1.1. Elaboration de la grille de cotation**

Nous nous sommes appuyées sur le découpage proposé par Miles et Chapman (2002) et sur les modifications apportées par Bernard-Barrot et Géhard (2003). Quelques améliorations ont été réalisées sur la partie « mésaventure » et la structure a été simplifiée en raison de partie redondante.

##### **1.2. Présentation de la grille d'évaluation**

Suite à ce remaniement, la grille aboutit à une cotation de la structure du récit sur un score global de 39 points. Cette grille, dans sa version définitive, est consultable en annexe II. Elle comprend sept sous-mesures qui sont présentées ci-dessous.

###### **1.2.1. Introduction (/7)**

La sous-mesure « introduction » comprend la présentation du cadre de l'histoire avec : la mention des trois personnages principaux (le garçon, le chien et la grenouille), de leurs

---

actions (la grenouille est dans le bocal, le petit garçon et/ou le chien la regardent) et la localisation spatiale et temporelle (c'est le soir/la nuit, dans la chambre).

|  |  |
|--|--|
| Le petit garçon                              |  |
| Le chien                                     |  |
| La grenouille/le crapaud                     |  |
| Le chien/le garçon regarde(nt) la grenouille |  |
| La grenouille est dans le bocal              |  |
| C'est le soir/ la nuit                       |  |
| La chambre                                   |  |

**Tableau 5 : Grille « introduction »**

### 1.2.2. Evènement incitateur (/2)

Dans cette partie, on cote deux points importants : d'une part le fait que l'enfant mentionne la disparition de la grenouille et d'autre part qu'il prenne conscience que les protagonistes en constatent la disparition. Il s'agit d'un passage particulièrement important puisque c'est le départ du problème à résoudre.

|  |  |
|--|--|
| La grenouille s'échappe du bocal                             |  |
| Les protagonistes constatent la disparition de la grenouille |  |

**Tableau 6 : Grille « évènement incitateur »**

### 1.2.3. Mentions de recherche (/9 et +)

Les mentions de recherche correspondent aux différentes tentatives de résolution de problème. Au total neuf images illustrent cette recherche. Nous avons pris soin de ne coter que les mentions claires de recherche et d'exclure les mentions du type « il crie », « il hurle », où l'enfant décrit ce qu'il voit sans pour autant faire mention de la recherche.

|   |  |
|---|--|
| Cherche la grenouille dans les bottes                 |  |
| Cherche la grenouille dans le bocal                   |  |
| Cherche la grenouille dans la maison, partout         |  |
| Appelle la grenouille par la fenêtre                  |  |
| Appelle la grenouille dehors/dans la forêt            |  |
| Appelle/cherche la grenouille dans le trou de taupe   |  |
| Appelle/cherche la grenouille dans le trou de l'arbre |  |
| Appelle la grenouille sur le rocher                   |  |
| Cherche la grenouille derrière le tronc               |  |
| Mention recherche supplémentaire                      |  |

**Tableau 7 : Grille « mentions de recherche »**

Un point est accordé à chaque mention supplémentaire.

### 1.2.4. Mentions des personnages secondaires (/4)

Beaucoup d'imprécisions concernant la dénomination des personnages secondaires sont relevées dans les corpus. Dans la mesure où nous ne cherchons pas à tester la connaissance du vocabulaire, nous avons compté comme mention des personnages secondaires toute référence à l'animal en question quelle que soit la forme linguistique utilisée, par exemple 1 point si l'enfant mentionne la taupe ou la souris ou le mulot ; 1 point si l'enfant parle du hibou ou de la chouette ou encore de l'aigle ou de l'oiseau etc... Les différentes dénominations relevées sont indiquées ci dessous :

|  |  |
|--|--|
| Taupe/souris/mulot/animal/marmotte/putois/rat/écureuil |  |
| Hibou/chouette/aigle/oiseau/hulotte/grand-duc          |  |
| Abeilles/nid d'abeille/ruche/guêpe/mouche/fourmi       |  |
| Cerf/biche/animal/renne/bambi/chèvre/cheval            |  |

**Tableau 8 : Grille « mentions des personnages secondaires »**

### 1.2.5. Mésaventures des protagonistes (/10)

Pour chaque personnage, cinq parties ont été cotées. Pour le petit garçon, les mentions des mésaventures suivantes sont prises en compte :

|  |  |
|--|--|
| Le garçon est blessé/sent une mauvaise odeur dans le trou de taupe |  |
| Le garçon tombe de l'arbre   |  |
| Le garçon est ennuyé par le hibou                                  |  |
| Le garçon est emporté par le cerf                                  |  |
| Le cerf jette le petit garçon dans le précipice/l'eau              |  |

**Tableau 9 : Grille « mésaventures du petit garçon »**

Pour le chien, cinq mésaventures sont également retenues :

|  |  |
|--|--|
| Le chien se coince la tête (dans le bocal)           |  |
| Le chien tombe de la fenêtre                         |  |
| Le bocal est cassé                                   |  |
| Le chien est piqué/poursuivi par les abeilles/guêpes |  |
| Le chien tombe dans l'eau                            |  |

**Tableau 10 : Grille « mésaventures du chien »**

On retiendra que peu importe si l'enfant ne mentionne pas tout de manière claire, ni avec les mêmes mots. On cote ici « l'idée » de mésaventure.

### 1.2.6. Résolution (/4)

Enfin, la résolution du problème est cotée sur quatre points : l'enfant mentionne la présence d'une ou de la grenouille (1pt), s'il trouve une grenouille (1pt) et la prend/rentre chez lui avec (1pt). Enfin, un point est accordé si l'enfant exprime un lien avec le début, notamment en utilisant le verbe « retrouver » ou s'il parle de « sa grenouille », révélant ainsi le maintien du thème de l'histoire (retrouver la grenouille) jusqu'à la fin.

|   |  |
|---|--|
| Mentionne la/sa grenouille  |  |
| Le garçon trouve une grenouille                                   |  |
| Le garçon prend/ rentre chez lui avec la grenouille               |  |
| Relie résolution au début de l'histoire : sa grenouille, retrouve |  |

**Tableau 11 : Grille « résolution »**

### 1.2.7. Mesures interprétatives (/3)

Les enfants à partir de 8-9 ans tendent à se détacher du support et à construire un récit comprenant de nombreuses interprétations. Ainsi M-T Lenormand (communication personnelle, 21 Janvier 2008) remarquait que les enfants plus grands mentionnaient les cornes du cerfs (par ex. l'enfant était appuyé sur des branches qui étaient en fait les cornes d'un cerf) alors que les petits ne les voyaient pas et omettaient ce détail. Nous avons donc choisi de rajouter cet élément. De plus, chez les plus grands, nous avons pu noter, lors de la lecture des corpus de Kern (1997) et lors de la passation, que certains expliquaient l'origine de la grenouille (l'histoire de sa capture avant la mise dans le bocal) ou encore ajoutaient un commentaire exprimant le retour à l'équilibre en fin d'histoire (ils ont retrouvé leur grenouille et l'ont remise dans son bocal). Ce commentaire permettait de faire un lien avec le début. Pour chaque mention, un point est accordé.

|  |  |
|--|--|
| Raconte la capture de la grenouille au début de l'histoire |  |
| Mention des cornes   |  |
| Commentaires sur la fin                                    |  |

**Tableau 12 : Grille « mesures interprétatives »**

## 2. Mesures linguistiques

Les mesures narratives comprennent la référence aux personnages principaux, les connecteurs et l'ancrage temporel. Nous avons rajouté les « présentatifs », qui semblent, selon Bernard-Barrot et Géhard (2003), être fréquemment utilisés par les enfants pris en charge en orthophonie. Les présentatifs sont présentés à la suite de la partie sur la

référence et avant les connecteurs. En effet, il s'agit de procédés utilisés pour référer. Nous les avons traités à part en raison du mode d'analyse que nous avons choisi (quantitatif) qui est davantage proche de celui que nous utiliserons pour les connecteurs.

## 2.1. Références aux personnages principaux

Les mesures portent sur les formes utilisées en introduction et, plus particulièrement, sur la première mention des trois personnages principaux du récit (le petit garçon, le chien, la grenouille). Elles portent également sur les formes utilisées pour maintenir et réintroduire les référents. Compte tenu de la longueur du récit, nous nous sommes focalisées sur les pages 1 et 2 (a et b) pour le maintien et la réintroduction. Ces pages correspondent aux passages d'introduction du cadre et de l'événement incitateur.

### 2.1.1. Introduction des personnages principaux

Différents scores ont été calculés pour chaque enfant.

- Score 1 : Total « formes définies vs indéfinies »

D'une part, toutes les formes produites en introduction ont été comptabilisées regroupées en formes indéfinies ("*un* garçon...", "*une* grenouille...") et en formes définies ("*le* garçon", "*il*...", "*le* chien qui...").

- Score 2 : Formes utilisées

Les formes produites ont été ensuite analysées et classées sans, cette fois-ci, tenir compte du caractère indéfini ou défini. Les différentes formes notées dans les corpus sont présentées dans le tableau (5).

|   |   |
|---|---|
| Article (défini/indéfini) + nom         | C'est l'histoire d'un petit garçon                      |
| Dislocation à gauche                    | Le petit garçon, il est avec le chien                   |
| Pronom possessif + nom                  | Le petit garçon avec son chien                          |
| Pronom personnel                        | Elle est dans le bocal                                  |
| Dislocation à droite                    | Elle est partie la grenouille                           |
| Article indéfini + nom + pronom relatif | C'est l'histoire d'un petit garçon qui a une grenouille |
| Nom propre                              | C'est l'histoire de Pierre                              |

**Tableau 13 : Liste des formes retenues en introduction de la référence**

### 2.1.2. Maintien du référent

Après avoir dépouillé les données, nous présentons ci-dessous les formes recensées, qui correspondent à celles mentionnées par Kern (1997).

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Article (défini/indéfini) + nom | Le garçon monte et le garçon tombe      |
| Pronom personnel                | Le chien court, il s'arrête             |
| Pronom relatif                  | Y a le garçon qui arrive                |
| Ellipse du sujet                | Le garçon se lève et 0 regarde le bocal |
| Dislocation à gauche            | Le garçon il regarde le bocal           |
| Dislocation à droite            | Il est pas content le garçon            |

**Tableau 14 : Liste des formes retenues pour le maintien de la référence**

Pour les formes utilisées en réintroduction, nous noterons que ces formes correspondent en partie à celles utilisées lors de l'introduction à l'exclusion de l'utilisation du déterminant indéfini.

## 2.2. Présentatifs

Pour chaque corpus, le nombre de présentatifs a été compté. Sont considérés comme des présentatifs : « c'est », « il y a/avait » « y'a/avait ».

## 2.3. Connecteurs

Ils sont très nombreux et nous avons dû faire le choix des connecteurs les plus représentatifs du développement du langage chez l'enfant. Nous avons tenté de suivre leur ordre d'apparition du plus simple au plus complexe, en fonction de l'âge de l'enfant.

Les connecteurs retenus sont constitués principalement de conjonctions de coordination de phrases et de conjonctions de subordination. La liste détaillée des connecteurs est présentée dans le tableau ci-dessous.

| catégorie  | type  | exemples  |
|--|---|---|
| Connecteurs déictiques   | Ici, là, ça                                     | Là le garçon il dort, là la grenouille elle se sauve, là...   |
| Connecteurs marquant la successivité   | Et, ensuite, après, puis, pis, alors, pis après | Et le garçon il voit une chouette, et pis après le garçon il tombe de l'arbre, et après il monte sur un rocher... |
| Connecteurs marquant la simultanéité   | Pendant que, quand, durant,                     | Pendant que l'enfant dort la grenouille elle s'échappe  |
| Connecteurs marquant les relations logiques (cause, conséquence, condition, but) | Parce que, car, alors, donc, pour, si           | Le chien court parce que les abeilles elles veulent le piquer.  |

**Tableau 15 : Liste des connecteurs retenus**

Nous avons adopté comme convention de comptage les règles suivantes :

- 1 point par connecteur ;
- plusieurs connecteurs identiques répétés d'affilée (« *après, après...* ») ou de même fonction à la suite (« *et pis après ensuite...* » connecteur de temporalité) : 1 point ;
- plusieurs connecteurs à la suite mais de fonctions différentes : plusieurs points selon le nombre de fonctions différentes citées (« *et là* » : 1 successivité et 1 déictique) ;
- seules sont prises en compte les conjonctions de coordinations de phrases (« il sauta *et* il courut » : 1) et non de mots (« le garçon et son chien » : 0).

## **2.4. Ancrage temporel**

La recherche du temps dominant (75% des formes conjuguées soit au passé soit au présent) ou mixte (absence de temps dominant) pour chaque corpus a été réalisée en comptabilisant toutes les formes verbales fléchies. Le passé regroupe les temps plus-que-parfait et imparfait, passé antérieur et passé simple, passé composé.

Le présent englobe les temps présent de l'indicatif, impératif présent, conditionnel présent, subjonctif présent.

La recherche d'un temps dominant ou non en lien avec l'âge sera l'objet de cette étude.

## **2.5. Traitement statistique**

Dans un premier temps, le traitement des données brutes des productions en fonction de l'âge a été réalisé sur Excel avec un calcul en moyenne et écart-type. Dans un second temps, ces données ont été basculées sur le logiciel Stat View et différentes analyses statistiques ont été réalisées : ANOVA et PLSD de Fisher. L'objectif de ce travail était de faire émerger les tendances des groupes d'âge.

## **3. Conclusion**

Le chapitre suivant présente les résultats des différentes mesures (narratives et linguistiques). Dans un premier temps, nous exposerons les résultats de la grille « trame narrative ». Dans une seconde partie, nous montrerons les résultats obtenus sur les mesures linguistiques.

---

**Chapitre IV**  
**PRESENTATION DES RESULTATS**

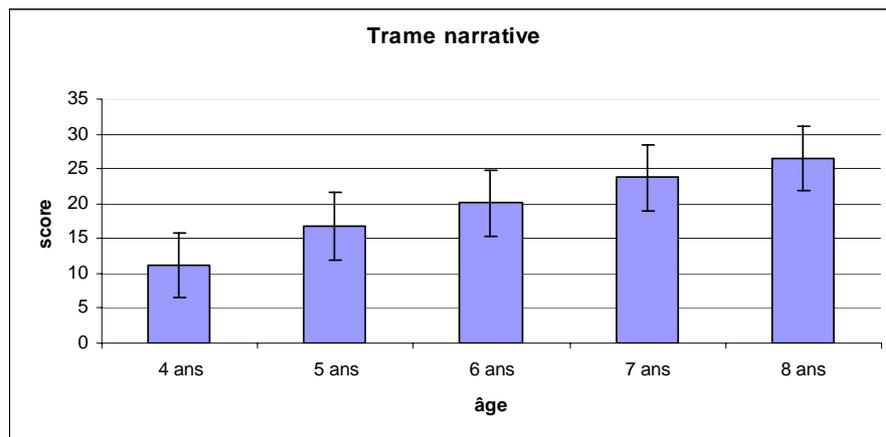
---

## I. MESURES NARRATIVES

Dans ce chapitre, nous présentons l'ensemble des résultats obtenus sur les différentes variables présentées précédemment et qui s'appuient en grande partie sur les études de Miles et Chapman (2002).

### 1. Trame narrative

La figure (1) présente les scores obtenus sur la grille « trame narrative » (Annexe II) répartis en fonction des tranches d'âge. Tout d'abord, nous constatons que les scores augmentent avec l'âge de manière statistiquement significative ( $F(63,08)$  ;  $p < 0,0001$ ). La procédure PLSD de Fisher met en évidence des différences significatives entre toutes les tranches d'âge et plus particulièrement entre les tranches d'âge proches ( $p < 0,0001$  entre les 4 ans et les 5 ans ;  $p = 0,0052$  entre les 5 ans et les 6 ans ;  $p = 0,0020$  entre les 6 ans et les 7 ans ;  $p = 0,0231$  entre les 7 ans et les 8 ans).



**Figure 1 : Score global « trame narrative » par âge**

Ainsi, cette première analyse permet de révéler l'existence d'une augmentation du nombre d'éléments mentionnés pour la trame narrative en fonction de l'âge. Cette mesure peut donc être utilisée pour situer l'enfant. Les moyennes et écarts types sont en annexe II.

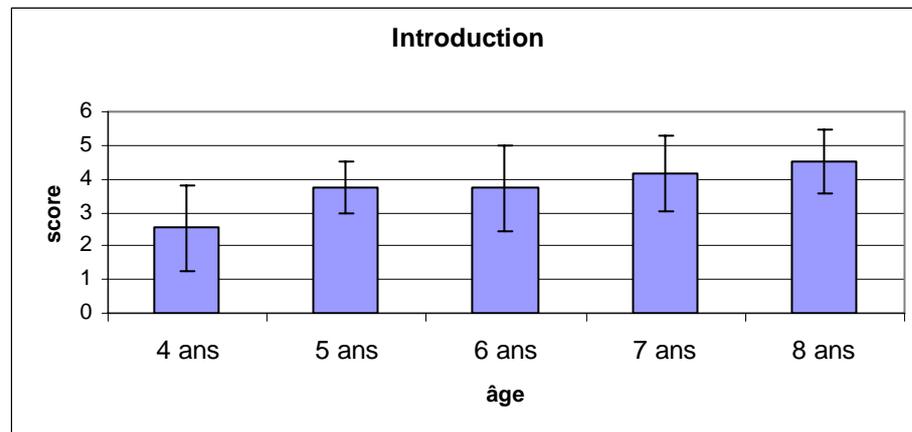
### 2. Résultats des différentes sous-mesures de la trame

Les graphiques qui vont suivre présentent les principaux résultats obtenus sur les sous-mesures en fonction de l'âge. Ils nous serviront pour dresser les profils. On pourra

également se référer aux moyennes et écarts types pour l'ensemble de ces données dans l'annexe II.

## 2.1. Introduction (/7)

Le nombre d'éléments mentionnés en introduction augmente de façon significative avec l'âge des enfants ( $F(19,92)$  ;  $p < 0,0001$ ). Toutefois, la comparaison intergroupe (PLSD de Fisher) ne met en évidence des différences significatives qu'entre le groupe des 4 ans et celui des 5 ans ( $p < 0,0001$ ), et également entre les groupes de 5 et 6 ans et celui des 8 ans ( $p = 0,0034$ ). En résumé, les 4 ans tendent à faire moins de mentions que leurs aînés pour cette première composante (en moyenne 2,53 sur 7 éléments sont donnés pour 4,51 chez les 8 ans). On constate également une plus grande dispersion chez les tout-petits (écart type de 1,29 pour les 4 ans contre 0,97 pour les 8 ans).

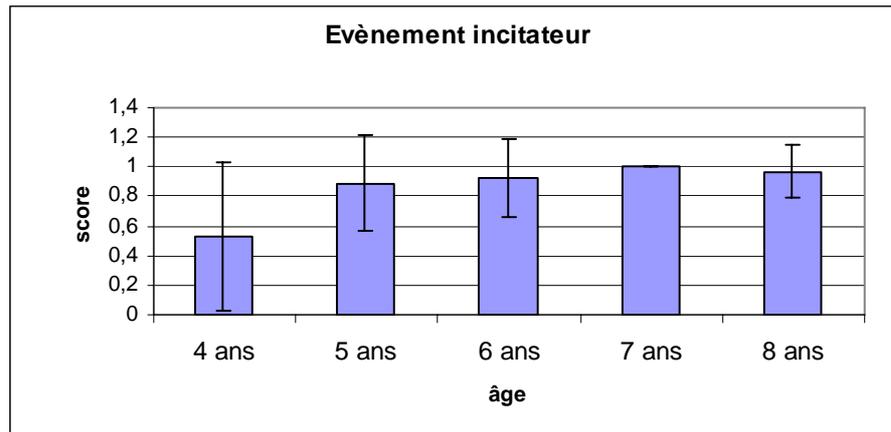


**Figure 2 : Nombre moyen d'éléments de l'introduction mentionnés par âge**

On pourra de nouveau se référer aux moyennes et écarts types en annexe II.

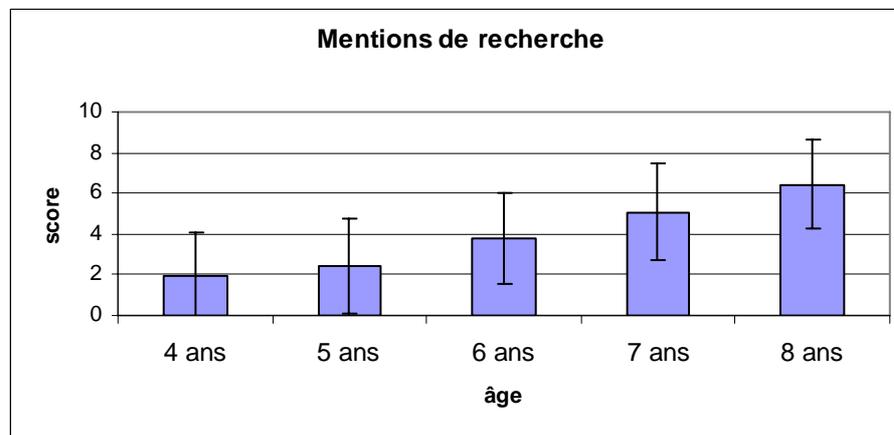
## 2.2. Evènement Incitateur (/2)

De nouveau, il existe un effet de l'âge pour cette variable ( $F(18,54)$  ;  $p < 0,0001$ ) mais la comparaison intergroupe révèle des différences significatives essentiellement entre le groupe des 4 ans et celui des 5 ans, le premier groupe omet plus souvent d'évoquer l'évènement incitateur. A partir de 5 ans, les enfants en moyenne n'omettent plus cet élément fondamental du récit. De nouveau, on constate une plus grande variation interindividuelle chez les tout-petits et une uniformisation chez les plus grands (écart type de 0,50 pour les 4 ans ; de 0,32 pour les 5 ans, de 0,27 pour les 6 ans, de 0 pour les 7 ans et 0,17 pour les 8 ans). Ces données sont consultables en annexe II.



**Figure 3 : Nombre moyen d'éléments de l'évènement incitateur mentionnés par âge**

### 2.3. Mentions de recherche (/9 et +)



**Figure 4 : Nombre moyen de mentions de recherche mentionnés par âge**

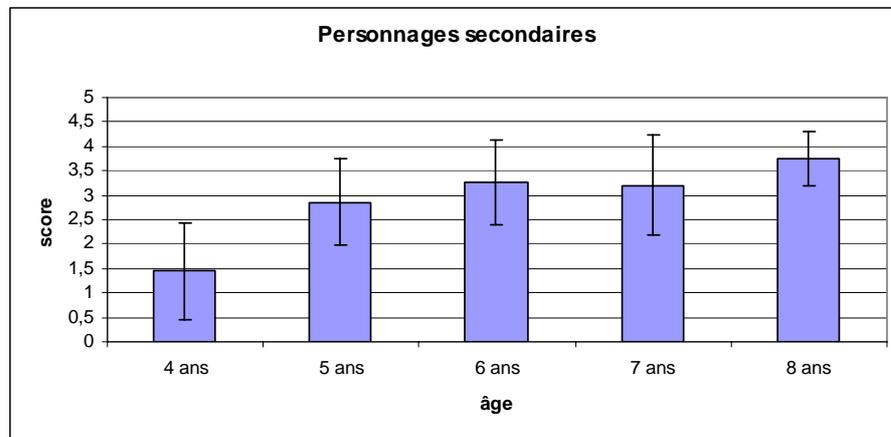
Concernant les mentions de recherche, on retrouve de nouveau un effet d'âge pour cette variable ( $F(26,99)$ ;  $p < 0,0001$ ). La comparaison intergroupe est également significative :

- entre les 5 et 6 ans ( $p = 0,0079$ ),
- entre les 6 et 7 ans ( $p = 0,0179$ ),
- et entre les 7 et 8 ans ( $p = 0,0129$ ).

Les mentions de recherche augmentent de façon significative avec l'âge, excepté entre les groupes des 4 et 5 ans. On notera qu'en moyenne le nombre de mentions chez les plus jeunes est de 2. En d'autres termes, les plus jeunes peuvent ne pas mentionner la recherche mais, lorsqu'il y a mention, cette mention n'est pas maintenue : elle apparaît sur les premiers épisodes de recherche (dans la maison) puis, les enfants se perdent dans

l'histoire et l'omettent. La recherche n'est pas maintenue comme fil conducteur de l'histoire.

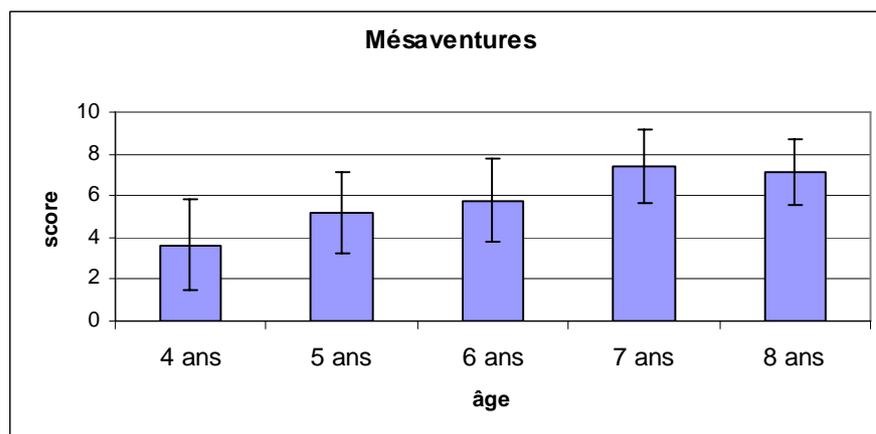
## 2.4. Mentions des personnages secondaires (/4)



**Figure 5 : Nombre moyen de personnages secondaires mentionnés par âge**

Comme pour la variable précédente, l'analyse statistique révèle un effet d'âge significatif ( $F(4,93)$  ;  $p < 0,0001$ ) : le nombre de personnages secondaires mentionnés augmente avec l'âge. La comparaison intergroupe révèle ici des différences significatives entre les groupes de 4 et 5 ans ( $p < 0,0001$ ) et entre les groupes de 7 et 8 ans ( $p = 0,0123$ ). Les plus jeunes mentionnent beaucoup moins de personnages que les plus grands.

## 2.5. Mésaventures des protagonistes (/10)

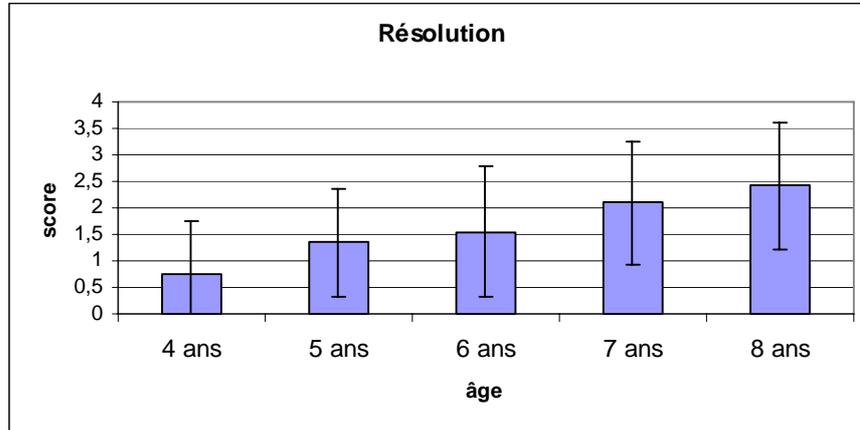


**Figure 6 : Nombre moyen de mésaventures mentionnés par âge**

Comme pour les variables précédentes, il existe un effet d'âge ( $F(27,14)$  ;  $p < 0,0001$ ). Le nombre d'items relatifs aux mésaventures des deux protagonistes augmente de façon significative avec l'âge.

Nous retiendrons deux paliers : un passage de 3 à plus de 5 items évoqués entre l'âge de 4 et 5 ans ( $p = 0,0003$ ) et une augmentation significative entre l'âge de 6 et 7 ans ( $p = 0,0003$ ) correspondant à une augmentation significative de la mention de 5 à 7 items.

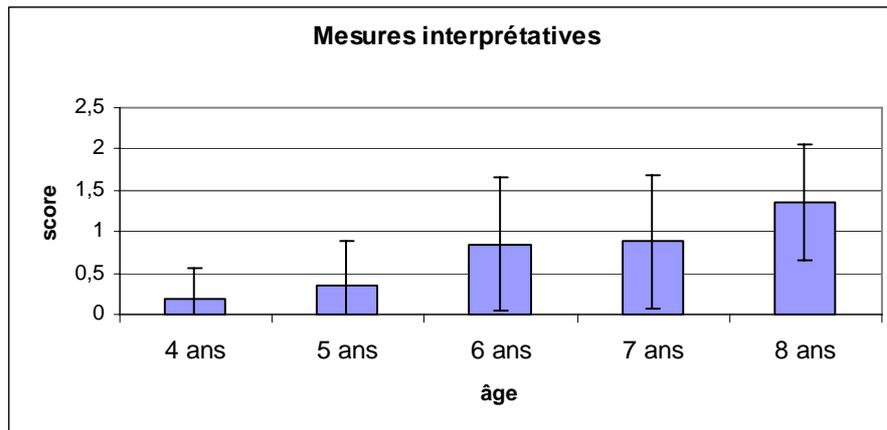
## 2.6. Résolution (/2)



**Figure 7 : Nombre moyen d'éléments de la résolution mentionnés par âge**

Les mentions des éléments de la résolution ont également obtenu un effet de groupe ( $F(14,19)$  ;  $p < 0,0001$ ). On notera aussi que le nombre d'éléments augmente avec l'âge des enfants et la comparaison intergroupe révèle des différences significatives entre les 4 et 5 ans ( $p = 0,0172$ ) et entre les 6 et 7 ans ( $p = 0,0398$ ).

## 2.7. Mesures interprétatives (/3)



**Figure 8 : Nombre moyen d'éléments interprétatifs par âge**

Les mesures interprétatives ont également obtenu un effet significatif de l'âge ( $F(21,24)$  ;  $p < 0,0001$ ). Cependant, il n'existe qu'un effet entre les 5 et 6 ans ( $p = 0,0009$ ) et les 7 et les 8 ans ( $p = 0,0027$ ). La capacité à interpréter les événements de l'histoire en se

détachant du support et en référant à ses propres connaissances du monde est importante à repérer dans la mesure où elle souligne une maturité des représentations mentales.

### **3. Conclusion**

Les résultats de ces analyses mettent en évidence une augmentation significative de toutes les sous-composantes de la trame narrative. Nous discuterons l'ensemble de ces résultats dans le chapitre discussion en nous focalisant davantage sur les particularités de chaque groupe d'enfants.

Nous allons maintenant décrire les principaux résultats obtenus sur les mesures linguistiques.

## **II. MESURES LINGUISTIQUES**

Les moyennes et écarts types de chacune de ces mesures sont consultables en annexe III.

### **1. Références aux personnages**

#### **1.1. Formes utilisées pour introduire les personnages principaux**

##### **1.1.1. Formes définies *versus* indéfinies**

Tout d'abord, cette première analyse statistique (ANOVA) permet de mettre en évidence un effet de l'âge ( $F(12,06)$ ,  $p < 0,0001$ ).

Les formes définies tendent à diminuer avec l'avancée en âge (figure 9). Chez les plus petits (4 ans), les formes définies sont privilégiées, puis on constate une diminution entre l'âge de 4 et 5 ans ( $p = 0,0031$ ). On notera également, qu'entre 5 et 6 ans, il n'existe pas de préférence pour l'utilisation des formes définies et des formes indéfinies. Par contre, à partir de 7 ans, les enfants utilisent de manière préférentielle les formes indéfinies ( $p = 0,0056$ ).

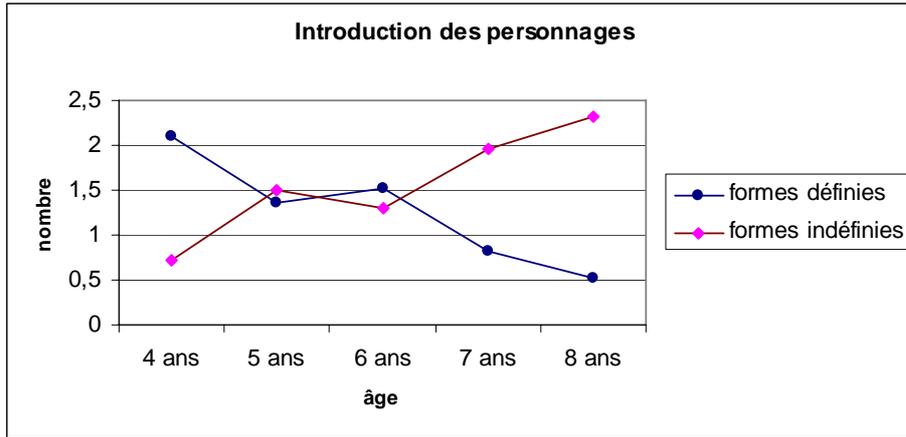


Figure 9 : Nombre moyen de formes indéfinies vs définies par âge

### 1.1.2. Les différentes formes utilisées

La figure (10) présente les formes utilisées pour introduire les trois protagonistes. Nous remarquons tout d'abord que les formes d'introduction (définies et indéfinies confondues) les plus utilisées sont de type « det + nom » (« c'est l'histoire d'un petit garçon, d'un chien et d'une grenouille »). Notons que l'analyse de variance (ANOVA) réalisée sur cette forme d'introduction n'a pas révélé d'effet d'âge ( $F(0,963)$  ;  $p = 0,4290$ ). En d'autres termes, ce type de mention est présent avec la même fréquence quelque soit l'âge de l'enfant.

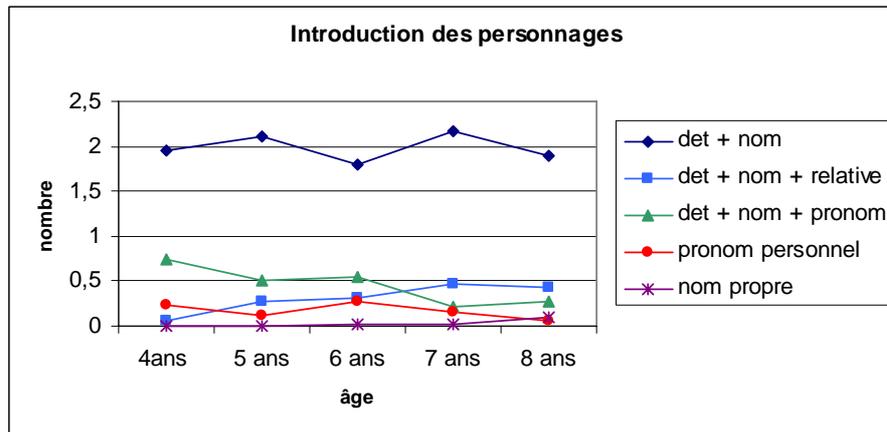


Figure 10 : Nombre moyen de type de formes produites en introduction par âge

A l'opposé, la production de pronoms personnels en guise de première mention est relativement rare dans notre population, de même que l'utilisation d'un nom propre. Pour ces deux variables, il n'existe pas non plus d'effet d'âge ( $F(1,44)$  ;  $p = 0,2240$  pour les pronoms personnels et  $F(1,79)$  ;  $p = 0,1314$  pour les noms propres) bien que les pronoms

personnels soient exclusivement notés chez les plus petits, et les noms propres chez les plus grands.

Il en va différemment pour les autres variables pour lesquelles il existe un effet d'âge : il s'agit des variables « det+N+relative » ( $F(2,99)$  ;  $p = 0,0201$ ) et « det+N+pronom personnel » ( $F(3,22)$  ;  $p = 0,0141$ ). En effet, nous observons que la production de « det+N+pronom personnel », c'est-à-dire les productions de dislocation à gauche tend à diminuer avec l'âge alors que les productions de « det+N+relative » augmentent avec l'âge. C'est entre 6 et 7 ans que les tendances de ces deux variables s'inversent. L'analyse permettant de comparer les tranches d'âge entre elles (PLSD de Fisher) révèle que la variable « dislocation à gauche » diminue de manière significative avec l'âge, et tout particulièrement, entre les tranches d'âge 6 et 7 ans ( $p = 0,0449$ ), parallèlement, les relatives augmentent et la différence devient significative entre les tranches 4 et 6 ans ( $p = 0,0357$ ).

## 1.2. Formes utilisées pour le maintien des personnages principaux

Quelque soit l'âge, les enfants tendent à privilégier la forme canonique, à savoir le pronom personnel pour le maintien du référent. En effet, bien que les plus âgés l'utilisent de manière plus fréquente, il n'existe pas d'effet d'âge ( $F(1,17)$  ;  $p = 0,3270$ ). L'ellipse de pronom personnel reste extrêmement rare entre 4 et 8 ans, toutefois l'analyse statistique révèle par ailleurs une tendance de groupe en faveur des plus âgés ( $F(2,17)$  ;  $p = 0,0743$ ). Ces résultats confirment les observations de la littérature qui mentionnent que son apparition est bien plus tardive.

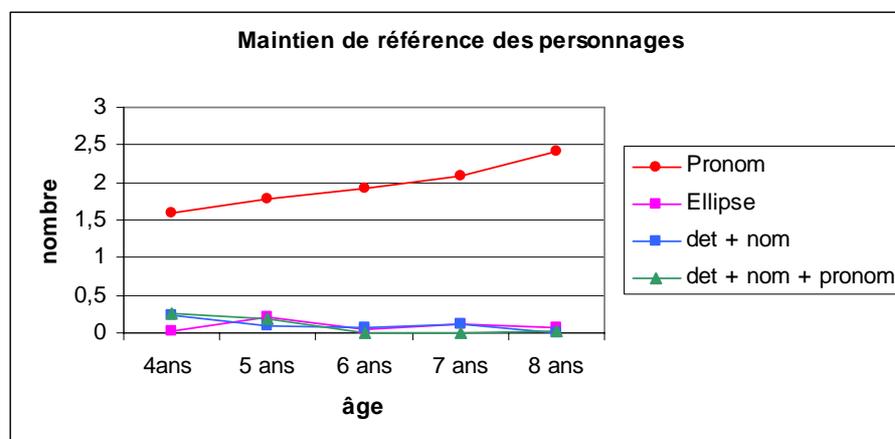


Figure 11 : Nombre moyen de type de formes produites en maintien par âge

Concernant les autres procédés, notamment l'utilisation de formes nominales (det+N ; det+N+rel ; det+N+pro) pouvant être considérées comme des erreurs par l'adulte, elles sont beaucoup plus rares. Notons cependant qu'il existe un effet d'âge pour une seule de ces formes : les formes avec pronom personnel (det+N+pro) ou dislocation à gauche ( $F(4,36)$  ;  $p = 0,0022$ ). Ces formes sont sensiblement plus utilisées chez les 4 et 5 ans et deviennent absentes des productions à partir de 6 ans (PLSD de Fisher  $p = 0,0015$  entre les 4 et 6 ans ;  $p = 0,0175$  entre les 5 et 6 ans).

### 1.3. Formes utilisées en réintroduction

Les formes canoniques attendues sont surtout nominales. On constate à travers la figure (12) que ces formes prédominent malgré la présence de formes pronominales. Ces utilisations sont liées aux types de cotation que nous avons utilisés, c'est-à-dire que nous avons choisi de coter en réintroduction tout changement de référent. Or dans de nombreux cas, les enfants utilisaient un contraste à l'aide de genre pour exprimer les différents référents sans pour autant que cela n'entraîne d'ambiguïté, « ils » référant au petit garçon et son chien et « elle » à la grenouille. L'extrait de corpus ci-dessous illustre ce phénomène :

Marie, classe de CE2, 8 ans 7 mois

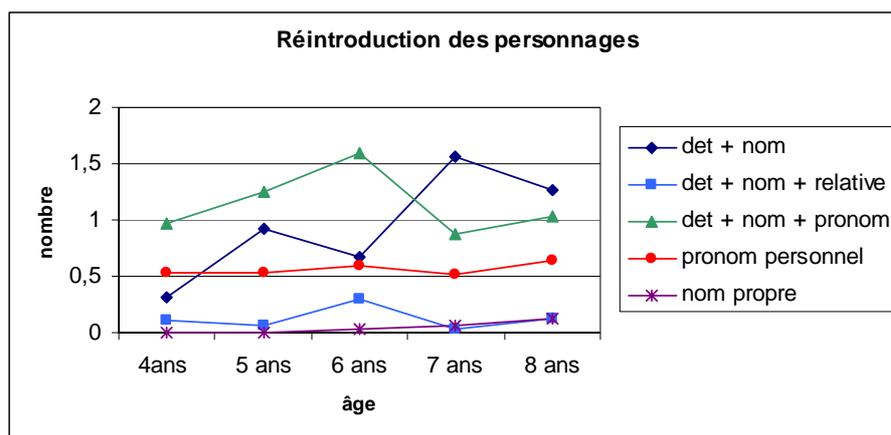
- **iz** ont une grenouille

- et **elle** est dans un **elle** est dans un **elle** est dans un petit pot 010

- et et **ils la** regardent

Dans ces cas précis, nous avons choisi de les inclure en tant que maintien et non changement.

Dans de nombreux autres cas, les enfants utilisent la stratégie du sujet thématique qui consiste à utiliser le pronom personnel pour référer au petit garçon en opposition aux autres personnages. Le pronom est alors utilisé aussi bien en introduction, qu'en maintien ou encore en réintroduction. Nous retiendrons que ces formes sont présentes pour toutes les tranches d'âge ( $F(1,36)$  ;  $p = 0,2501$ ) de manière identique. La seule forme pour laquelle il existe un effet d'âge est « det+N » ( $F = 6,542$  ;  $p < 0,0001$ ). Cette forme augmente de façon significative avec l'âge notamment entre 4 et 5 ans ( $p = 0,0239$ ) et entre 6 et 7 ans ( $p = 0,0013$ ). On notera que les formes disloquées à gauche sont privilégiées jusqu'à 6 ans.



**Figure 12 : Nombre moyen de type de formes produites en réintroduction par âge**

Les formes relatives ainsi que les noms propres restent peu utilisés en réintroduction et l'analyse statistique n'a pas révélé d'effet de l'âge. Nous remarquons cependant que ces formes sont plus présentes chez les 6 ans, ce qui avait déjà été relevé précédemment. Nous en concluons donc que les 4 ans réintroduisent les référents soit à l'aide du pronom personnel seul, soit à l'aide de dislocation à gauche. Par contre, les 5 et 6 ans commencent à privilégier les formes nominales, soient seules, soient en présence du pronom personnel (dislocation), alors que les 7 et 8 ans utilisent surtout des formes nominales seules. Ils utilisent encore des dislocations à gauche mais de manière relativement rare.

Nous allons maintenant nous intéresser aux formes présentatives et aux connecteurs.

## 2. Présentatifs

Le tableau ci-dessous présente les moyennes et écarts types obtenus pour les différentes tranches d'âge. L'analyse statistique révèle qu'il n'existe pas d'effet d'âge pour ces formes ( $F(1,03) ; p = 0,3908$ ).

| Age        | 4 ans<br>(N=39) | 5 ans<br>(N= 36) | 6 ans<br>(N=40) | 7ans<br>(N=34) | 8 ans<br>(N=33) |
|------------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Moyenne    | 3,56            | 3,06             | 4,95            | 4,17           | 4,09            |
| Ecart Type | 5,3             | 2,64             | 4,42            | 5,05           | 3,4             |

**Tableau 16 : Nombre moyen de présentatifs par âge**

Le nombre de présentatifs est donc stable peu importe l'âge de l'enfant avec une moyenne située entre 3,06 à 4,09 et un écart type maximum de 5,3. Dans la mesure où le nombre de présentatifs est relativement constant, on pourra donc considérer comme pathologique tout écart à plus de deux écarts types de ces moyennes.

### 3. Connecteurs

Les moyennes et écarts types des connecteurs sont consultables en annexe III.

#### 3.1. Nombre total de connecteurs

Tout d'abord, nous nous sommes intéressées au nombre total de connecteurs produits par les enfants. En effet, d'après la littérature, le nombre de connecteurs produits tend à décroître avec l'âge. Or, le premier constat que nous faisons dans notre étude invalide cette observation puisque l'analyse de variance (ANOVA) ne révèle pas d'effet d'âge sur le nombre total de connecteurs produits ( $F(1,04)$ ;  $p = 0,3862$ ). Le tableau ci-dessous présente le nombre moyen de connecteurs produits par chaque tranche d'âge. On constate que le nombre moyen se situe entre 16 et 21, avec d'importants écarts types pour chaque tranche d'âge.

| Age        | 4 ans<br>(N=39) | 5 ans<br>(N= 36) | 6 ans<br>(N=40) | 7ans<br>(N=34) | 8 ans<br>(N=33) |
|------------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Moyenne    | 18,85           | 21,75            | 20,75           | 16,56          | 18,79           |
| Ecart Type | 11,57           | 13,03            | 12,24           | 10,16          | 11,05           |

**Tableau 17 : Nombre moyen de connecteurs par âge**

Compte tenu de l'importance des écarts types, le nombre moyen de connecteurs n'est pas une mesure fiable permettant de situer l'enfant dans son développement. Nous allons maintenant nous intéresser aux types de connecteurs.

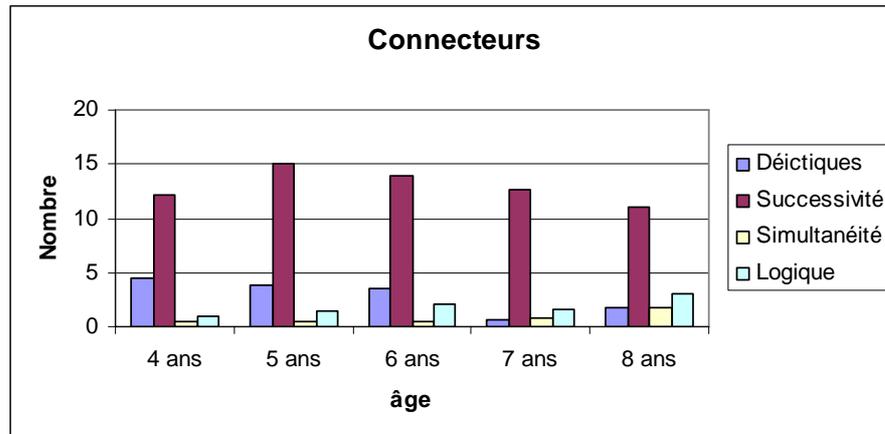
#### 3.2. Les différents types de connecteurs

Nous noterons que les connecteurs les plus fréquemment employés sont les connecteurs marquant la successivité (figure 13). Ces connecteurs sont présents pour toutes les tranches d'âge. L'analyse statistique n'a pas révélé d'effet d'âge pour ce type de connecteurs ( $F(0,94)$ ;  $p = 0,4428$ ).

Les connecteurs pour lesquels il existe un effet d'âge sont :

- les connecteurs déictiques ( $F(3,77)$ ;  $p = 0,0057$ ), qui décroissent de manière significative entre l'âge de 6 et 7 ans ( $p=0,0131$ ) ;
- les connecteurs de simultanéité ( $F(5,51)$ ;  $p = 0,0003$ ), qui apparaissent de manière significative à 8 ans ( $p = 0,0016$  entre l'âge de 7 et 8 ans) ;

- les connecteurs logiques ( $F(4,002)$  ;  $p = 0,0039$ ), qui augmentent avec l'âge (PLDS de Fisher  $p = 0,0270$  entre 4 et 6 ans ;  $p = 0,0125$  entre 7 et 8 ans).

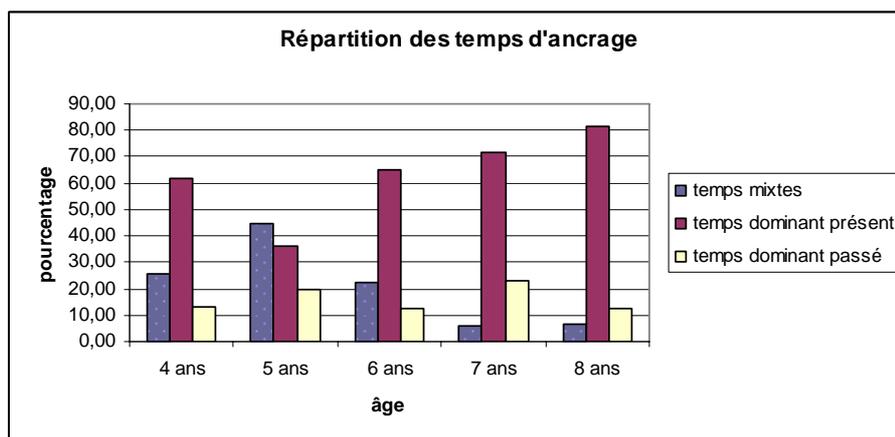


**Figure 13 : Nombre moyen de type de connecteurs par âge**

Ces mesures pourront être utilisées pour situer l'enfant et l'on pourra considérer comme pathologique tout écart supérieur ou égal à deux écarts types.

#### 4. Temps d'ancrage du récit

L'analyse statistique révèle l'existence d'une tendance à la significativité sur l'effet d'âge concernant la répartition du pourcentage de verbes au présent en opposition au pourcentage de verbes au passé (ANOVA  $F(2,26)$  ;  $p = 0,0644$ ).



**Figure 14 : Répartition de la population en fonction des temps d'ancrage**

La figure ci-dessus présente la répartition des enfants en fonction du temps d'ancrage (mixte, présent, passé) et les tranches d'âge. Tout d'abord, nous constatons qu'aucune tranche d'âge ne privilégie le passé comme temps dominant. Ces résultats tendent donc à infirmer les observations de Akinçi et Kern (1998). On constate cependant que les 5 ans ont davantage de temps mixtes que les autres tranches d'âge. Pour les autres âges, tous

utilisent préférentiellement le présent. On notera une tendance à la diminution des temps mixtes chez les 7 et 8 ans.

## **5. Conclusion**

Après avoir fait le point sur chacune des mesures, nous nous proposons d'illustrer ces résultats en les utilisant pour situer les productions de deux enfants. Nous avons donc utilisé la grille « mesures narratives » en annexe II pour coter les trames narratives et avons élaboré une grille de cotation « mesures linguistiques » qui se trouve en annexe III et qui permet de noter précisément les scores obtenus par l'enfant pour chaque mesure linguistique. Pour l'interprétation des résultats, il suffit de se référer soit au moyenne et écart type quand il s'agit de mesures quantitatives (trame narrative, présentatifs, connecteurs), soit aux graphiques quand il s'agit de mesures qualitatives (références aux personnages principaux).

### **III. ETUDE DE CAS**

#### **1. Carla**

##### **1.1. Mesures narratives**

Au total trame, Carla obtient un score de 11, ce qui la situe à - 1,95\*\* écart type par rapport à la moyenne de son niveau d'âge (6 ans). Elle obtient 3 en introduction (- 0,54 écart type) ; 0 en évènement incitateur (- 3,42\*\* écart type), 0 en mention de recherche (- 1,70\*\* écart type), 4 pour les personnages secondaires (+ 0,86 écart type), 4 pour les mésaventures (- 0,88 écart type) et 0 pour la résolution (- 1,25 écart type). La trame narrative est loin d'être en place puisque les éléments principaux de la structure obtiennent des scores particulièrement chutés : évènement incitateur, mention de recherche, résolution. Le résultat qu'elle obtient la situe davantage sur un niveau de 4 ans (moyenne des 4 ans = 11,11).

## 1.2. Mesures linguistiques

### 1.2.1. Références aux personnages principaux

Concernant les éléments linguistiques, en introduction de référents, on constate 2 omissions ou mauvaise utilisation des partitifs (de/un = du ; « d'un » devient = « *de* petit garçon, *de* chien ») et un déterminant défini (de *la* grenouille).

Pour le maintien et la réintroduction, Carla utilise des « déterminants indéfinis + noms » ce qui donne l'impression d'introduire les personnages principaux à chaque page, Carla est donc loin de maîtriser les procédés permettant de référer aux personnages.

Sur le reste du corpus, on remarquera également que Carla a d'importantes difficultés lors de l'utilisation des déterminants : outre l'aspect défini et indéfini, elle commet des erreurs de genre « une vase » et de nombreuses omissions.

Notons par ailleurs qu'elle n'utilise que peu de dislocations à gauche. Son corpus comporte également quelques relatives.

### 1.2.2. Connecteurs

Pour ce qui est des connecteurs, son corpus comporte 2 connecteurs logiques (« pour »), ce qui la situe à + 0,21 écart type, 27 déictiques, soit - 4,20\*\* écart type. Aucun connecteur de successivité et de simultanéité n'est relevé.

### 1.2.3. Formes présentatives

Carla fait une intense utilisation des formes présentatives (29 occurrences, soit - 5,44\*\* écart type). Carla n'est pas encore au stade de l'élaboration de récit, mais au stade de l'énumération.

## 1.3. Conclusion

De nombreux comportements linguistiques sont pathologiques. On remarquera que Carla réalise une énumération des éléments de l'image qui apparaissent dans la passation par la présence de nombreux présentatifs accompagnés de pointage et de connecteurs déictiques. On notera que Carla n'est pas dans la construction d'un récit : pas de trame, pas de connecteurs de successivité, peu de mention d'événement ou d'action.

---

## 2. Hugo

### 2.1. Mesures narratives

Hugo obtient à la trame un score total s'élevant à 16 soit à - 2,30\*\* écart type par rapport à la moyenne de son niveau d'âge (8 ans). Les différentes composantes de la trame se répartissent de la manière suivante :

- en introduction, un score de 3 correspondant à - 1,55\* écart type ;
- pour l'événement incitateur, un score de 1 correspondant à + 0, 17 écart type ;
- pour les mentions de recherche, un score de 6 correspondant à - 0, 20 écart type ;
- pour la mention des personnages secondaires, un score de 3 correspondant -1, 35 écart type ;
- pour les mésaventures, un score de 3 correspondant à - 2,62\*\* écart type ;
- pour la résolution, un score de 0 soit - 2,01\*\* écart type ;
- pour les mesures interprétatives, un score de 0 correspondant à - 1, 94\*\* écart type.

La trame apparaît globalement déficitaire. Le score se rapproche de celui d'un enfant de 5-6 ans. Cependant les résultats des composants de la trame sont très hétérogènes.

Ainsi, les scores de l'événement déclencheur, des mentions de recherche, des personnages secondaires, sont dans la norme de son âge. En revanche le résultat de la résolution est discutable. Au moment de la cotation, nous nous sommes posé la question de l'interprétation des productions concernant la résolution. Si l'on s'en tient strictement au contenu linguistique, on l'intègre dans une mention de recherche. Mais en tenant compte de son manque du mot, la formule elliptique de la dernière image (« chien cherché grenouille ») peut être interprétée non pas comme une mention de recherche supplémentaire mais bien comme la présence d'une résolution de l'histoire (le chien a enfin retrouvé la grenouille qu'ils avaient longtemps cherchée). Dans ce cas, les éléments constitutifs de l'articulation stricte de la trame sont alors normaux (en effet, le score obtenu en résolution le situe à - 1,18 écart type). Ces composantes sont également présentes chez l'enfant dès 6 ans et le score global (trame) le situe par ailleurs dans la moyenne des 5-6 ans.

L'introduction avec la situation des personnages dans un contexte spatial et temporel, les mesures interprétatives et les mésaventures restent seules très éloignées de la norme.

Même si celles-ci sont déficitaires elles n'enlèvent rien au dynamisme de l'histoire. Elles ne gênent pas la compréhension globale de l'histoire.

## **2.2. Mesures linguistiques**

### **2.2.1. Références aux personnages principaux**

L'introduction des référents est concentrée sur l'information essentielle avec une économie de tout procédé linguistique : énumération des noms des trois personnages principaux sans déterminant (« enfant, chien, grenouille »). Cela dénote une absence totale de maîtrise du déterminant très pathologique à cet âge. L'omission des déterminants se vérifie tout au long du corpus (seulement cinq noms précédés de déterminant défini).

Pour le maintien des référents (situation très rare), les procédures anaphoriques (pronom personnel ou ellipse pronominale) sont absentes. Il dispose de la même manière l'introduction ou le maintien de ses personnages (nom sans déterminant).

Pour la réintroduction des personnages, il utilise une dislocation à gauche avec absence de déterminant (« enfant i fait dodo ») et deux noms sans déterminant (« avec chien », « petite grenouille »). De façon ponctuelle tout au long du corpus, Hugo utilise peu, voire pas de déterminant, les dislocations sont rares (seulement deux) et aucune relative n'est produite. L'absence de maîtrise des déterminants et des procédures anaphoriques rend impossible le respect des formes linguistiques attachées à la cohésion référentielle concernant les personnages. Cette dernière est donc particulièrement déficitaire chez Hugo.

### **2.2.2. Connecteurs et présentatifs**

A l'exception de la présence de deux connecteurs de successivité, aucun autre type de connecteurs n'est présent. Lorsque l'on compare ces productions aux moyennes et écarts types correspondant à l'âge réel de Hugo (8 ans), aucun de ces scores n'est pathologique (déictique : - 0,42 écart type; simultanéité : - 0,83 écart type; logique : - 0,82 écart type; présentatif : - 1,20 écart type). En effet, à 8 ans, les enfants tendent à utiliser moins de connecteurs en raison d'une structure syntaxique plus complexe et diversifiée permettant d'encoder les différentes relations logiques et temporelles. On voit donc, par cet exemple, les limites de l'analyse quantitative des connecteurs. Une analyse qualitative complémentaire s'avère nécessaire.

---

### **2.3. Conclusion**

Les compétences d'Hugo sont très hétérogènes même si les deux aspects linguistique et narratif apparaissent déficitaires. En effet, le niveau narratif correspond à celui d'un enfant de 5-6 ans et, en revanche, il reste impossible de situer le niveau linguistique avec nos mesures si l'on se restreint à l'aspect quantitatif. D'un côté, l'absence à la fois des déterminants, des pronoms, des connecteurs et des formes présentatives, de verbes conjugués, manifeste bien l'agrammatisme de ce récit. Et, d'un autre côté, avec des moyens linguistiques minimalistes, Hugo est capable de rendre compte des idées principales du récit.

---

**Chapitre V**  
**DISCUSSION DES RESULTATS**

---

## I. MESURES NARRATIVES

### 1. Trame narrative

La grille que nous avons élaborée à partir de celles de Miles et Chapman (2002) et de Bernard-Barrot et Géhard (2003) peut être utilisée pour évaluer le niveau de développement du récit chez les enfants de 4 à 8 ans. En effet, les résultats de notre étude valident notre hypothèse : ces mesures augmentent de façon significative avec l'âge des enfants. De plus nous avons pu noter des différences significatives entre toutes les tranches d'âge. On relèvera donc qu'il n'existe pas de pallier, mais plutôt un développement linéaire.

A noter cependant, qu'à 8 ans, aucun des enfants n'obtient le score maximum de 39 points. Cette grille devra donc faire l'objet de modifications : en effet, on peut supposer que certains des items proposés sont superflus. Dans l'immédiat, nous avons fait le choix de ne pas supprimer d'items, cette grille n'ayant pas été testée sur des enfants plus âgés, ni sur des enfants dysphasiques. Rappelons à ce titre que les études mentionnent que les enfants dysphasiques produisent plus d'informations que les enfants du même âge. On peut donc se poser la question des items que ces enfants produiront. Il semble nécessaire que d'autres études soient réalisées, notamment sur des enfants présentant des troubles du langage oral en particulier, avant de procéder à d'éventuelles modifications.

### 2. Sous-mesures de la trame et profil

Pour ce qui est des différentes sous-mesures de la trame, nous avons montré qu'elles augmentaient toutes de façon significative avec l'âge. Aussi nous nous proposons de les discuter par niveau d'âge afin d'extraire les particularités de chaque groupe.

- Les enfants de 4 ans donnent quelques éléments de l'introduction mais ne mentionnent pas l'évènement incitateur, les mentions de recherche et la résolution. Les éléments principaux de la trame sont encore loin d'être présents. Concernant l'introduction, les enfants de cet âge ne mentionnent pas systématiquement tous les personnages principaux. On notera également qu'ils parlent peu des personnages secondaires ;
- Les enfants de 5 ans donnent beaucoup plus d'informations sur l'introduction et contrairement aux enfants de 4 ans, ils mentionnent l'évènement incitateur. On

note qu'ils mentionnent quelques épisodes de recherche mais peuvent ne pas continuer à mentionner les mentions de recherche jusqu'à la fin et ne pas mentionner la résolution ;

- Les enfants de 6 ans mentionnent le cadre, l'évènement incitateur, les mentions de recherche et quelques mentions d'éléments de résolution. On notera que ces enfants peuvent évoquer quelques éléments interprétatifs, il s'agit le plus souvent de la capture de la grenouille ou un commentaire sur la fin de l'histoire. A 6 ans, la trame globale telle que la décrit Berman (1988), à savoir en quatre parties avec une introduction, un événement initial déclencheur, des tentatives de résolution du problème et une résolution du conflit est acquise ;
- Les enfants de 7 ans mentionnent toutes les parties et davantage d'éléments pour la recherche, la résolution et les mésaventures que les 6 ans. Ils sont de plus en plus précis sur le déroulement de l'histoire ;
- Les enfants de 8 ans se caractérisent par leur capacité à interpréter. On notera notamment que ces enfants mentionnent bien plus souvent les cornes du cerf que les enfants plus jeunes.

Ces analyses ont donc permis de confirmer les observations déjà réalisées dans les études sur les modes ou profils narratifs des enfants, mais, contrairement aux auteurs précédents, nous pouvons montrer les tendances des groupes d'enfant en fonction de leurs âges. Ces repères nous permettent d'être plus précis dans l'évaluation du récit chez l'enfant.

De plus, la possibilité de se référer à des moyennes et écarts types reste une aide non négligeable pour situer un enfant de manière précise.

## II. MESURES LINGUISTIQUES

### 1. Références aux personnages principaux

Ces analyses avaient comme principal objet la validation ou non des résultats obtenus par d'autres recherches sur les âges de développement des procédés linguistiques utilisés par l'enfant pour rendre cohérent son récit. Nous souhaitons réaliser ce type de recherche notamment pour valider les recherches déjà réalisées. Or toutes ces études s'appuient sur des petits échantillons de population. Le fait d'élargir l'échantillon de population nous permet donc de faire émerger les tendances de groupe en nous appuyant sur des analyses statistiques, et donc d'être plus rigoureux dans les analyses et interprétations. De plus, ces

---

analyses statistiques nous ont permis de faire émerger des âges particulièrement déterminants (« âge charnière ») pour plusieurs variables linguistiques.

## **2. Formes définies *versus* indéfinies**

Ainsi, pour ce qui est de la référence aux personnages, les études comme celles notamment de Kern (1997) et de De Weck (1991) mentionnent que les enfants tendent à utiliser des formes définies au détriment des formes indéfinies et que ces formes décroissent avec l'âge. Kern (1997) considère que les formes définies sont privilégiées jusqu'à 5 ans et qu'ensuite elles décroissent pour être supplantées par les formes indéfinies dès l'âge de 7 ans. Au contraire, les formes indéfinies ne seraient privilégiées selon De Weck (1991) que bien après 7 ans.

Notre étude confirme davantage les observations de Kern (1997) que celles de De Weck (1991). En effet, nous avons pu montrer une augmentation des indéfinis à l'âge de 7 ans. Mais, contrairement aux observations de Kern (1997), nous avons noté que les formes définies ne décroissent pas dès l'âge de 5 ans. En effet, nos données montrent que les formes définies sont privilégiées à 4 ans et que les formes indéfinies sont privilégiées chez les 7 ans. Entre 5 et 6 ans, il n'existe pas de préférence, certains enfants utilisent déjà les formes indéfinies, d'autres utilisent encore les formes définies, enfin certains enfants oscillent entre les deux.

## **3. Différentes formes utilisées pour référer aux personnages principaux**

Dans cette partie, nous nous sommes surtout intéressées à décrire les différentes formes utilisées par l'enfant pour référer aux personnages principaux et voir si ces formes diffèrent selon leur fonction (introduction, maintien, réintroduction) et les groupes d'âge.

### **3.1. Formes utilisées par les enfants**

Tout d'abord, pour ce qui est des formes linguistiques utilisées pour référer aux personnages principaux, nos résultats réitérèrent les observations de Kern (1997). En effet, nous avons noté une préférence pour les formes de type « det+N » en introduction de référents et ce, quel que soit l'âge des enfants. De même, Kern (1997) notait que les enfants pouvaient produire des formes de types « det+N+pronom » (dislocation à gauche) à 5 ans et que ces formes n'étaient plus privilégiées à 7 ans. Nous validons également ces

---

observations même si nous avons montré que les relatives supplantaient les formes disloquées. On peut se poser la question de savoir si les dislocations à gauche ne préparent pas les formes relatives, le pronom personnel se situant exactement à la place du pronom relatif.

Pour le maintien de référent, comme Kern (1997) nous notons que les enfants privilégient les pronoms. Chez les plus petits, on trouve des formes « det+N » (soit simples, soit disloquées) mais qui diminuent de façon significative avec l'âge.

### **3.2. Quelques âges clés à retenir**

En résumé, pour les procédés référentiels, les âges charnières que nous avons mis en évidence sont les suivants :

- à 3-4 ans, les formes définies sont privilégiées ;
- entre 5 et 6 ans, les enfants peuvent utiliser soit les formes définies, soient les formes indéfinies ;
- à partir de 7 ans, les formes indéfinies supplantent les formes définies.

Et pour les formes utilisées par les enfants de manière globale :

- les enfants utilisent des formes nominales pour introduire et réintroduire les référents et utilisent les pronoms en maintien et ce, quel que soit l'âge ;
- les formes disloquées à gauche sont privilégiées par les plus jeunes mais ces formes diminuent de manière significative avec l'âge, elles disparaissent entre l'âge de 6 et 7 ans ;
- entre 6 et 7 ans, les relatives augmentent de façon significative.

## **4. Formes présentatives**

Les recherches (Kern, 1997 ; Lambrecht, 1981) notent que les présentatifs sont utilisés pour introduire les nouveaux personnages. Nous avons essayé de voir si les formes présentatives variaient en fonction de l'âge. Au final, notre recherche n'a pas permis de valider cette hypothèse. En effet, quel que soit l'âge de l'enfant, le nombre moyen de formes présentatives change peu. Nous nous étions intéressées à cette mesure en raison des observations de Bernard-Barrot et Géhard (2003). En effet, ces auteurs mentionnaient que les enfants dysphasiques utilisaient quantitativement plus de présentatifs que les enfants tout venant. Ces auteurs pensaient que ce type de production était lié à la prise en

---

charge. Aussi, bien que cette mesure ne puisse servir à situer l'enfant dans son développement, elle pourra être utilisée afin de montrer l'écart à la norme. Nous avons pu illustrer cette sur-utilisation chez une enfant qui présentait un retard de langage (Carla). L'emploi massif de formes présentatives révèle une utilisation anormale du langage : dans ce cas, l'enfant n'est plus en situation d'échange d'informations avec son interlocuteur mais plutôt dans un processus de désignation, l'enfant ne fait qu'étiqueter les objets du monde et se trouve dans un processus de « c'est quoi ça ». On peut s'interroger sur le sens d'une telle utilisation du langage : l'enfant veut-il montrer qu'il connaît les noms des objets ? L'enfant a-t-il compris ce qu'on lui demandait ? Ou bien s'agit-il d'un moyen qu'il met en œuvre pour répondre à ce qu'on lui demande étant dans l'incapacité pour l'instant d'élaborer un récit ? S'agit-il d'un comportement lié à la prise en charge ?

## **5. Connecteurs**

### **5.1. Nombre total de connecteurs**

Les recherches portant sur les connecteurs soulignaient que le nombre de connecteurs variait en fonction de l'âge : peu de connecteurs à l'âge de 3 ans, de nombreux connecteurs à 5 ans, et au contraire, une diminution du nombre chez les plus grands au profit d'une plus grande diversification (Benazzo, 2004 ; Berman & Slobin, 1994 ; Kern 1997, 2000). Nous avons posé l'hypothèse que le nombre de connecteurs pourrait être utilisé pour situer l'enfant. Or, nos résultats ne confirment pas cette hypothèse. En effet, leur nombre moyen est stable quel que soit l'âge avec une grande variation interindividuelle qui fait que les écarts types sont trop importants pour pouvoir utiliser cette mesure. Nous ne pourrions donc pas nous référer au nombre total de connecteurs produits pour définir un âge de développement linguistique.

### **5.2. Types de connecteurs**

Au niveau qualitatif, les connecteurs ont été répartis en quatre catégories : déictique, successivité, simultanété et logique. En effet, les travaux précédemment cités notaient les tendances suivantes : une forte proportion de déictiques chez les plus jeunes (3-4 ans), une importante présence de connecteurs de successivité à 5 ans, l'apparition de la simultanété vers 7 ans, et une augmentation des connecteurs de causalité entre 7 et 9 ans. Pour notre part, nous n'avons pas comptabilisé que les connecteurs de causalité mais de façon plus large, nous avons englobé tous les connecteurs permettant d'établir des relations logiques (cause, conséquence, but, condition).

---

Nos résultats ont tout d'abord mis en évidence que les connecteurs de successivité sont les connecteurs les plus nombreux mais que leur nombre ne varie pas en fonction de l'âge, ce qui invalide les observations des auteurs précédents concernant leur présence plus fréquente à l'âge de 5 ans. Ce type de connecteur ne peut donc être utilisé comme marqueur de développement mais peut tout de même être noté lors de l'évaluation puisqu'il informe ou non de l'utilisation de la successivité chez l'enfant.

Concernant les déictiques, nous ne validons pas complètement les observations de la littérature puisque nous notons que les déictiques sont encore présents à 6 ans et ne décroissent de manière significative qu'entre l'âge de 6 et 7 ans. Nous pouvons donc les utiliser comme marqueurs de développement.

Concernant la simultanété, nous confirmons les observations de Kern (1997) concernant l'apparition de ces connecteurs bien après 7 ans. Nos résultats montrent que leur nombre apparaît de manière significative à 8 ans. L'utilisation de ce type de connecteurs correspond à une complexification de la structure du récit. L'enfant construit des récits qui sont de moins en moins dans la successivité, se hiérarchisant de plus en plus. Cette mesure sera donc utile pour situer l'enfant.

Enfin, d'après les auteurs (Benazzo, 2004 ; Berman & Slobin, 1994 ; Kern 1997, 2000) les relations causales augmentent avec l'âge, aussi bien en nombre qu'en diversité, surtout entre 7 et 9 ans, mais nous ne pouvons nous y référer, notre variable logique incluant d'autres connecteurs en plus de ceux qui encodent la causalité. Nos données montrent que les relations logiques sont encodées très tôt chez nos populations. En effet, nous avons remarqué une augmentation statistiquement significative entre 4 et 6 ans et également entre 7 et 8 ans. Il serait intéressant de préciser les âges d'apparition des différents connecteurs que nous avons inclus dans les connecteurs logiques (cause, conséquence, condition, but). Cette étude demande donc d'être poursuivie avec une approche plus qualitative. Nous concluons en faisant remarquer que notre variable logique étant sensible à l'âge, nous pourrions l'utiliser comme marqueur développemental.

Enfin, nous n'avons cependant pas réalisé une analyse de la diversité de ces connecteurs et ne pouvons donc pas répondre aux observations des chercheurs, ces derniers notaient une variété de connecteurs causaux plus importante avec l'âge. Cette recherche serait intéressante à réaliser afin de déterminer plus précisément l'apparition et l'utilisation de chaque type.

## **6. Ancrage temporel**

L'étude de Akinçi et Kern (1998) montre un ancrage temporel différent selon l'âge des enfants : à 5 ans, le temps dominant est le présent ou parfois mixte, à 7 ans, le passé et entre 10 et 11 ans le présent.

Notre étude ne valide pas ces observations. En effet, nous n'avons pas trouvé d'effet de l'âge dans l'utilisation du présent ou du passé. Cependant, nous notons que les 5 ans utilisent plus de temps mixte. Il semble que les enfants à cet âge soient très imprégnés par les formes passées. On peut se poser la question de l'origine d'un tel comportement. Est-il en lien à une période durant laquelle l'enfant acquiert de manière plus précise les temps du passé ? Est-il conséquent à la recherche de coller le plus possible aux formes canoniques en s'appuyant sur les récits entendus (les contes sont souvent écrits au passé). S'agit-il donc d'une influence de la langue écrite sur le récit oral (récit lu à l'enfant) ? Contrairement aux autres groupes, nous retiendrons donc que le présent n'est pas forcément le temps dominant chez les 5 ans, on notera à cet âge que certains enfants peuvent osciller entre les deux temps (passé et présent). On remarquera par contre que pour toutes les autres tranches d'âge, le temps dominant reste le présent.

Compte tenu de ces résultats, l'analyse du temps d'ancrage du récit ne fera pas partie de notre grille.

## **III. ETUDE DE CAS**

Afin d'illustrer quelques possibilités de notre grille, nous avons choisi de présenter deux études de cas : Carla et Hugo.

### **1. Carla**

A partir des résultats de Carla, nous avons conclu que Carla ne maîtrisait pas encore la structure narrative, que les formes utilisées pour référer aux personnages principaux n'étaient pas encore celles attendues par un enfant de son âge et qu'elle avait des difficultés pour référer de manière cohérente aux différents protagonistes de l'histoire. Concernant les connecteurs, Carla utilisait beaucoup de connecteurs déictiques ce qui est particulièrement pathologique compte tenu de son âge. Aucun connecteur de successivité n'avait été produit et enfin nous avons noté une tendance à l'utilisation excessive de formes présentatives.

---

Si l'on se réfère aux profils que nous avons présentés dans la partie théorique extraite des travaux de Boisclair et Makdissi (2004) et Kern (1997), le profil de Carla correspondrait au niveau 2 « étape des actions isolées, séquences descriptives ». Nous avons cependant choisi de ne pas utiliser cette classification parce qu'elle ne permet pas de mettre en évidence les éléments linguistiques pouvant être utilisés de manière décalée chez l'enfant avec trouble du langage oral, que ce trouble soit d'origine structurelle ou fonctionnelle. Par exemple, on notera chez Carla la présence de connecteurs logiques. Or dans cette approche en mode ou profil, les relations logiques ne sont encodées qu'à un stade bien plus tardif. Il s'avère que les éléments linguistiques de Carla recouvrent des éléments de différents profils ce qui rend complexe la possibilité de la situer. Et l'on peut convenir que cette difficulté peut fréquemment se rencontrer chez l'enfant avec trouble du langage oral.

Concernant les travaux de Bernard-Barrot et Géhard (2003), Miles et Chapman (2002), Reilly et al. (2004) qui tendent à montrer qu'une dissociation nette entre les mesures narratives et les mesures linguistiques permet de faire des hypothèses sur la nature des déficits : tantôt lié aux troubles du langage d'origine structurelle qui va affecter davantage les mesures linguistiques, tantôt lié à une déficience mentale et dans ce cas on notera une atteinte des mesures narratives. Effectivement, lorsqu'on regarde le profil de Carla, on ne trouve pas d'argument en faveur de cette dissociation : les deux plans sont particulièrement atteints. En effet, les performances linguistiques montrent un retard de langage évident qui est entre autre confirmé par le bilan orthophonique et les mesures narratives la situent à un âge de 4 ans. Par ailleurs, on ne trouve ni formes archaïques, ni productions langagières déviantes qui laisseraient supposer que les troubles du langage soient davantage d'origine structurelle. L'évolution de Carla a par ailleurs confirmé l'hypothèse de retard simple de langage, puisque qu'aujourd'hui, dix mois plus tard, elle maîtrise le français et ne présente plus de retard de langage. Seuls les troubles d'articulation subsistent (bilan de renouvellement réalisé en avril 2008).

## **2. Hugo**

Nous avons vu précédemment que les mesures linguistiques de Hugo étaient très déficitaires : absence de déterminant, non maîtrise des procédés linguistiques pour référer aux personnages, absence de connecteurs, absence de formes présentatives, ce qui n'est pas surprenant en raison du type de pathologie dont il souffre (dysphasie). Par contre, nos résultats montraient également que les mesures narratives étaient inférieures à celles attendues en raison de son âge réel. Ces résultats demandent à être davantage commentés.

---

## **2.1. Mesures narratives**

Selon l'étude de Bernard-Barrot et Géhard (2003) la répartition des composantes de la trame de l'enfant dysphasique est particulière. Ainsi, si l'introduction et la mention des personnages secondaires de l'enfant dysphasique et de l'enfant tout venant sont très proches, le nombre de mentions relatives aux mésaventures est moindre chez l'enfant dysphasique. Les résultats chez Hugo confirment cette analyse : en effet l'introduction est moindre mais l'écart type est à la limite du pathologique (- 1,55\* écart type), ainsi que le nombre de mentions de personnages secondaires qui est inférieur mais non pathologique (- 1,35 écart type). Par contre, le nombre de mésaventures est effectivement très faible avec un écart type de - 2,62\*\*. La dysphasie phonologique syntaxique de Hugo touche particulièrement le versant expressif. Cela pourrait expliquer pourquoi il concentre sa production sur les informations essentielles (l'événement déclencheur, la poursuite du thème et la résolution) de l'histoire et abandonne les éléments connexes comme le contexte et les mésaventures souvent redondantes du thème faisant intervenir des personnages secondaires et ralentissant le déroulement de l'histoire.

Si l'on s'en tient à l'analyse des différentes sous-composantes de la trame, ces données confirment les hypothèses de Bernard-Barrot et Géhard (2003) concernant des mesures narratives préservées chez l'enfant dysphasique avec un déficit des mesures linguistiques. Par contre, si l'on ne s'intéresse qu'au score global de la trame, on voit que celui-ci est particulièrement pathologique. On ne peut donc échapper à l'idée que même si les sous-composantes principales de la trame sont là, les troubles linguistiques vont affecter le score global puisque l'enfant adopte des stratégies pour construire son récit mais, en raison de son handicap, il ne donne que les informations minimales du récit.

## **2.2. Mesures linguistiques**

### **2.2.1. Références aux personnages principaux**

Pour l'introduction du référent, Frionnet et Peiller (2002) notent une plus grande utilisation des formes présentatives chez l'enfant dysphasique qui serait due à la prise en charge orthophonique. Concernant le maintien et la réintroduction du référent, Bernard-Barrot et Géhard (2003) ainsi que Frionnet et Peiller (2002) relèvent une moindre utilisation du pronom personnel au profit des déictiques et des formes disloquées à gauche perdurant plus longtemps chez le dysphasique que chez l'enfant ordinaire.

Hugo ne semble pas s'inscrire dans ces profils de comportements dysphasiques puisque les formes présentatives, les déictiques sont absents et les dislocations (seulement deux présentes) sont très rares. Seule se manifeste chez Hugo la difficulté commune à user des pronoms personnels. Là encore, la gravité de la dysphasie est à l'origine de la pauvreté des productions.

### **2.2.2. Connecteurs**

Bernard-Barrot et Géhard (2003) précisent que la quantité de connecteurs utilisés par l'enfant dysphasique ne diffère pas de l'enfant ordinaire. Mais c'est seulement à un niveau qualitatif que leur usage varie. Ainsi, De Weck (1991) parle d'une utilisation privilégiée des connecteurs de successivité chez l'enfant dysphasique.

Dans le cas de Hugo la quantité de connecteurs est singulièrement réduite, infirmant ainsi les observations de Bernard-Barrot et Géhard (2003). La diversité est également limitée avec effectivement une préférence réduite pour les connecteurs de successivité (2 fois : et après) comme le souligne De Weck (1991). Le profil de Hugo ne permet pas de le comparer à un enfant plus jeune du fait de son profil hétérogène.

L'analyse séparée des mesures linguistiques et narratives chez Hugo montre bien cette dissociation des performances de l'enfant dysphasique. L'examen des mesures linguistiques permet d'évaluer plus finement l'atteinte linguistique et d'orienter les pistes de rééducation.

## **IV. LIMITES ET PERSPECTIVES**

### **1. Mesures narratives**

Les deux études de cas que nous avons réalisées permettent de mettre en évidence les limites de notre travail. Tout d'abord, concernant le score global de la trame, nous avons noté que chez les 8 ans, aucun des enfants n'obtient le score maximum. Il serait donc intéressant d'étendre l'étude sur une population d'enfants plus âgés afin de valider que le nombre d'éléments de la trame augmente de manière significative avec l'âge. De plus, certains travaux mentionnent que les enfants dysphasiques donnent davantage d'informations que les enfants tout-venant (Bernard-Barrot & Géhard, 2003 ; Reilly & al. 2004). Nous n'avons pas pu valider cette hypothèse à partir de notre étude de cas et avons rapproché ces résultats à la sévérité de la dysphasie. Aussi serait-il intéressant d'étendre

cette étude sur des populations pathologiques afin d'en extraire leur particularité et notamment de spécifier les comportements des enfants en fonction du type de dysphasie et plus particulièrement de sa sévérité.

D'autres travaux notaient que les enfants dysphasiques avaient de moins bonnes performances de la trame avant 10 ans, mais que ces différences n'étaient pas significatives. Après 10 ans, il semblerait que ces enfants rattrapent les enfants de leur âge. Nous nous sommes arrêtées à l'âge de 8 ans, on peut donc se demander quels sont les éléments de la trame qui deviennent davantage accessibles chez l'enfant dysphasique plus âgé ?

Dans notre étude de cas, nous avons noté que l'enfant dysphasique avait des performances relativement faibles sur les mesures narratives mais également sur les mesures linguistiques. Lorsque l'on regarde de plus près son profil, on remarquera la difficulté que nous avons eue à l'inclure dans une tranche d'âge particulière en couplant les scores des deux types de mesures, les deux étant particulièrement effondrés mais non homogènes. Dans ce cas, il semble évident que les performances linguistiques vont influencer directement la production narrative. Aussi, ces résultats remettent quelque peu en question les hypothèses de Reilly et al. (2004) qui mentionnent une préservation des mesures narratives chez l'enfant dysphasique. Il nous semble évident que la structure de la trame devrait être étudiée de manière plus rigoureuse sur un autre versant que celui de l'expression, surtout lorsque ce versant est particulièrement atteint.

Il est tout de même important de continuer à différencier les aspects narratifs et linguistiques afin de mettre en évidence ce qui est acquis, en cours d'acquisition ou absent. Ces différents aspects pourront faire l'objet de différentes prises en charge.

Concernant la déficience mentale, notre étude devrait se poursuivre sur une population déficiente afin d'affiner les éléments de la trame pouvant être particulièrement problématiques. Mais, dans bien des cas, lorsque la linguistique pêche, les informations nécessaires peuvent ne pas être produites, il serait bon de compléter ce test par un ensemble de questions permettant de vérifier que la trame a bien été comprise.

## **2. Mesures linguistiques**

Les formes présentatives ont été retenues parce qu'elles sont mentionnées dans la littérature comme plus fréquemment produites chez l'enfant dysphasique. Un travail

---

complémentaire sur d'autres mesures particulièrement sensibles chez l'enfant avec troubles du langage oral pourrait être envisagé comme la recherche :

- des erreurs de morphologie verbale puisque dans nos corpus nous avons remarqué qu'un certain nombre d'erreurs porte sur les formes verbales ;
- des erreurs de genre, de nombre entre déterminant et noms (rares mais présentes chez nos populations plus jeunes).

Concernant l'analyse de la référence aux personnages principaux, les résultats ont dégagé des profils plus ou moins communs entre les différentes tranches d'âge pour les formes linguistiques utilisées pour introduire, maintenir ou réintroduire un référent. Une analyse qualitative et non quantitative sera préférable afin de vérifier si les formes produites correspondent bien à celles des populations enfantines. En effet, nos données s'appuient sur les mentions des personnages présents sur les deux premières pages, elles sont donc peu nombreuses. On peut s'interroger sur la validité de la cotation chez un enfant qui ne produirait pas ou peu sur les deux premières pages à la différence des autres parties de l'histoire (un enfant très timide par exemple). Ces mesures nécessiteraient d'être étendues sur une plus grande partie du corpus voire sur sa totalité, ce que nous n'avons pu faire faute de temps. Enfin, pour les autres formes, notre protocole permet de les mettre en évidence mais il ne permet pas de poser d'hypothèse quand aux procédés sous-jacents qu'ils impliquent ou qui en sont la cause. Cela demande donc à être investigué par d'autres recherches.

Enfin, nous en venons à la critique de notre population. Nous avons cherché par ce travail à compléter une littérature déjà abondante. Nous cherchions surtout à valider ou invalider certaines observations à partir de données statistiques. Il s'agissait donc d'augmenter le nombre d'enfants par tranche d'âge à plus de 30 sujets. Ce groupe reste encore insuffisant et demande à être de nouveau agrandi, notamment afin de diminuer certains écarts types élevés témoignant d'une véritable variation inter individu.

On pourra nous reprocher de ne pas avoir fait passer de tests pour évaluer le langage des enfants qui ont participé à l'étude. Nous sommes partie de l'idée que nous prenions les enfants tout-venant en excluant tout bilinguisme ou tout enfant avec prise en charge orthophonique. Nous avons fait confiance aux enseignants qui connaissaient nos critères d'inclusion. Seule Carla est passée au travers des mailles du filet mais nous l'avons rencontrée en étant informées en amont de la situation.

Nous terminerons ce chapitre sur les avantages et inconvénients de notre support et mode de passation. Tout d'abord, le mode de passation est apparu relativement difficile pour les enfants de moins de 4 ans. Certains enfants de trois ans rencontrés n'ont rien produit, alors qu'aucun des enfants de 4 ans n'a refusé de participer. On peut donc d'ores et déjà mettre une limite d'âge inférieure pour la passation, du moins pour l'enfant sans trouble du langage oral.

Concernant la passation, elle est relativement rapide en temps. La transcription s'avère cependant nécessaire. Celle-ci peut être réalisée directement au moment de la passation chez les 4 ans mais vite impossible sans enregistrement à partir de 5 ans tant les productions peuvent être riches et rapides.

La transcription permet d'avoir un échantillon non négligeable de langage semi-spontané, une trace des possibilités langagières de l'enfant à un moment donné. On peut utiliser ces données pour étendre l'analyse aux structures de phrases employées.

Concernant le mode de passation, il existe cependant un point négatif, elle nécessite la présence d'un tiers qui ne connaît pas l'histoire. Pour pallier ce problème, on peut imaginer l'inclusion d'un parent lors de la passation en cabinet.

---

## CONCLUSION

---

Nous nous sommes appuyées sur les études du développement du récit chez l'enfant à partir des travaux de Kern (1997), Berman et Slobin (1994). Nous avons repris le support de production du récit de « Frog where are you? » de Mayer (1969) utilisé dans ces études et recueilli des corpus sur une population d'enfants ordinaires âgés de 4 à 8 ans.

Nous avons observé le développement de la compétence discursive de ces enfants à partir des mesures narratives et des mesures linguistiques liées à la cohérence et à la cohésion du récit. Nos résultats sur une population plus importante ont pu confirmer et préciser ceux des études précédentes. La mise en place du récit se réalise progressivement de façon linéaire en lien avec les capacités linguistique et cognitive. Ces deux types de capacités interagissent chez l'enfant ordinaire : les outils linguistiques permettent l'expression de la cohérence du récit et inversement. De grandes variabilités interindividuelles ont toutefois été relevées mais l'existence de tendances de groupe permet de rendre ces données fiables.

L'observation des mesures narratives a permis de préciser des âges repères du développement de la structure narrative notamment par l'enrichissement progressif des différents constituants de la trame. Nous avons pu élaborer une grille d'évaluation de la trame aboutissant à un âge développemental avec moyenne et écart-type par tranche d'âge. L'intérêt de cette évaluation est sa rapidité et sa simplicité de lecture. Elle permet de juger de la compréhension de la structure du récit et de sa cohérence, actuellement sans véritable outil d'évaluation pour l'enfant. Elle peut servir à compléter un bilan orthophonique du langage oral. Des pistes de rééducation de la trame sont ensuite à inventer : progressivité de l'apprentissage avec des histoires simples, d'abord très réduites, s'accompagnant d'un travail sur les différentes parties constituant la trame, sur les relations entre les évènements, puis sur l'imaginaire...

L'intérêt des mesures linguistiques de cohésion dans le récit dépasse la portée des tests de syntaxe limités à l'analyse de la phrase isolée. La maîtrise des outils cohésifs est plus complexe puisqu'elle se réalise lors de l'enchaînement de plusieurs phrases. Les mesures linguistiques réalisées ici sur les outils cohésifs se sont comportées comme de réels marqueurs du développement linguistique de l'enfant. En effet, la description de formes spécifiques de la référence, des types de connecteurs utilisés survenant à un âge donné a permis de situer le développement et de compléter le profil langagier de l'enfant sur le versant expressif. Par ailleurs, ces mesures peuvent jouer aussi un rôle diagnostic. En

effet, elles sont particulièrement intéressantes à observer dans le domaine de la pathologie: leur simple présence ou leur absence peut être un indicateur de trouble du langage oral qu'il soit d'origine fonctionnelle ou structurelle. L'évaluation séparée permet la comparaison des mesures linguistiques et narratives. Cette comparaison peut mettre en valeur une hétérogénéité des compétences et conforter d'autres tests sur l'origine des dysfonctionnements.

Prolonger cette étude sur le développement du récit chez l'enfant de plus de 8 ans jusqu'à la mise en place du récit adulte serait souhaitable. Par ailleurs, notre étude limitée à l'observation des comportements langagiers sur une population d'enfants ordinaires pourrait également être étendue à des populations pathologiques plus importantes. Cela permettrait de mieux cerner les profils de ces enfants et ainsi de mieux adapter la rééducation.

---

**BIBLIOGRAPHIE**

---

Akinci, A.M. & Kern, S. (1998). Développement de la temporalité chez des enfants monolingues et bilingues. *BCILL99 : Temps et discours*, 237-255.

Aksu-koç, A.A. (1994). Development of linguistic forms : Turkish. In : R.A. Berman & D.I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*, (pp. 329-385). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Benazzo, S. (2004). L'expression de la causalité dans le discours narratif en français L1 et L2. *Langages* 155, n°3, 33-51.

Berman R.A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Process* n° 11, 469-497.

Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narratives. A crosslinguistic developmental study*. New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Bernard-Barrot, C. & Géhard, S. (2003). *Le récit oral : comparaison d'enfants présentant une dysphasie et d'enfants sans troubles du langage oral. Mesures linguistiques et narratives*. Lyon : Mémoire d'orthophonie. N°1216.

Bernicot, J., Lacroix, A. & Reilly, J. (2003) La narration chez les enfants atteints de syndrome de Williams : aspects structuraux et pragmatique. *Enfance* 3, 265-281.

Bigouret, F. (2004). *Mise au point d'un outil d'évaluation des capacités pragmatiques pour une population d'enfants dysphasiques phonologico-syntaxiques et lexicosyntaxiques*. Bruxelles : Licence en logopédie.

Boisclair, A.& Makdissi, H. (2004). *Le développement de la compréhension du récit au cours de la petite enfance*. Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Université Laval, Québec et Université de Sherbrooke Québec.

Boisclair, A.,& Makdissi, H. (2004). *L'art de raconter chez l'enfant d'âge préscolaire : Une grille de développement du récit*. Document 3 : Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Université Laval, Québec et Université de Sherbrooke Québec.

- 
- Chevrié-Muller, C. & Plaza, M. (2001). *N-EEL Nouvelles épreuves pour l'évaluation du langage*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Clark, H.H. & Haviland, S.E. (1977). Comprehension and the given-new contract. In : R.O. Freedle (Ed.), *Discourse Production and Comprehension*, (pp. 1-40). Norwood, New Jersey, Ablex.
- De Weck, G. & Rosat, MC. (2003). *Trouble dysphasique. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge pré-scolaire*. Paris : Masson
- De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les narrations d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Fayols, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Ferrand, P. (2000). *Protocole d'évaluation rapide des enfants de trois ans à cinq ans six mois*. Ortho-édition Isbergues.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunos.
- Frionnet, J. & Peiller, P. (2002). *La cohésion référentielle dans la production orale de récit chez des enfants dysphasiques*. Lyon : Mémoire d'orthophonie. N° 1168.
- Grail, V. (2001). *Etude du récit oral chez l'enfant avec une hémiplégie cérébrale congénitale*. Lyon : Mémoire d'orthophonie. N° 1149.
- Hickmann M.(1991). The development of discourse cohesion : Some functional and Cross-linguistic issues. In : G. Piéaut-Le-Bonniec, & M. Dolitsky (Eds.), *Language bases...discourse bases : Some aspects of contemporary French-Language psycholinguistics research*, (pp. 157-185). Amsterdam : John Benjamins.
- Kail, M. & Fayols, M. (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de 3 ans*. Paris : PUF.
- Kail, M., Hickmann, M. & Emmenecken, N. (1987). *Introduction des référents dans le récit : étude développementale des contraintes contextuelles*. Communication présentée au Réseau Européen des laboratoires sur l'acquisition des langues, Aix-en-Provence.
- Kern S.(2000). Junction and Segmentation in French children's narratives. *Psychology of Language and Communication*, 4, 47-63.
-

- 
- 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 Lyon2.
- Kern, S. (2002). Contexte et acquisition du langage : un cas de narration. *Journal of French Language Studies*, 12, 189-209.
- Lambrecht, K. (1981). *Topic, Antitopic and Verb Agreement in Non-Standard French*. Amsterdam : John Benjamins.
- Le Normand, M.T. (2008). Conférence : *Suivi du langage oral et écrit d'enfants dysphasiques et implantés cochléaires*. Lyon, ISH, 29 01.
- Liles, B.Z.(1996). La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*, (pp. 163-187). Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2004). *La lecture interactive : un lieu d'expansion de l'expression des relations causales chez l'enfant d'âge préscolaire*. Document IV: Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Canada.Université Laval, Québec et Université de Sherbrooke, Québec.
- Mandler, J. (1978). A code in the code : the use of story schema in retrieval. *Discourse Processes*, 1, 14-32.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York : Dial Books for Young Readers.
- Miles, S. & Chapman, R.S. (2002). Narrative content as described by individuals with Down syndrome and typically developing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45 (2). 175-189.
- Miller, P.J. & Sperry, L.L. (1988). Early talk about the past : the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of child language* 1988, vol 15 n°2. 293-315.
- Reilly, J. Weckerly, J. & Bates, E.A., (2003). La neuroplasticité et développement: la morphologie et la syntaxe chez les enfants lésés. In Reilly, J & Bernicot, J (Eds.) *Le*
-

---

*développement du langage chez les enfants atypiques*. Numero Special d'Enfance , 3, 209-222.

Reilly, J., Bates, E.A. & Marchman, V.A.(1998). Narrative discourse in children with early focal brain injury. *Brain and Language*, 61 (3), 335-375.

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), 229-276.

Roulet, E. (1981). Actes de langage, interaction en face à face et structure de la conversation, in Bange, P. & al., *Logique, argumentation, conversation*, (pp.191-207). Berne, Lang.

Stein, N. L.(1988). The development of storytelling skill. In M.B. Franklin et S. Barten (Eds.), *Child language : A book of readings*, (pp. 282-297). New York : Cambridge University Press.

Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children*. New directions in discourse processing. Norwood : Ablex.

Trabasso, T. & Rodkin, P. (1994). Knowledge of goal / plans: a conceptual basis for narrating Frog, where are you ? In R. A. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narratives. A crosslinguistic developmental study*, (pp.85-108). Hillsdale, New-Jersey: Lawrence Erlbaum.

Van der Lely, H.J.K. (1997). Narrative discourse in grammatical specific language impaired children : a modular language deficit? *Journal of Child Language*, 24, 221-256.

Warren, W.H., Nicholas, D.W. & Trabasso, T. (1979). *Event chains and inferences in understanding narratives*. New directions in discourse processing. Norwood : Ablex.

---

# **ANNEXES**

---

---

## ANNEXE I : CORPUS 2007

### 1. Extrait de corpus (études de groupe)

#### 1.1. Corpus de MCrM : 4 ans 2 mois

- 1a -aussi i regarde la grenouille
- 2a -la grenouille elle sort du pot
- 2b -y a plus de grenouille dans le pot  
-le petit garçon i regarde
- 3a -y a plus de grenouille  
-le chien i met sa tête dans le pot
- 4a -le chien i tombe par la fenêtre  
-i retrouve plus de grenouille
- 6ab -c'est quoi ce truc là ? [ adulte : UN NID D ABEILLE ]
- 7 -le chien il l'a fait tomber le nid d'abeille
- 8 -le petit garçon il est tombé  
-le chien i court
- 9 -il a, il est monté sur sur un gros caillou
- 10ab -y a un renne  
-qui court après le chien
- 11 -après i tombe
- 12ab -i tombe dans l'eau
- 13b14a -et après i regarde partout
- 14b 15 -une famille grenouille une famille de grenouilles et un ...

#### 1.2. Corpus de AChF : 5 ans 10 mois

- 2a - en fait lui il dort  
- et pendant c'temps la grenouille elle s'enfuit  
- elle ouvre la fenêtre  
- et i part
- 2b - et i s' réveille
- 3a - et y a plus de grenouille  
- du coup i part
- 4a - et l'autre le chien i met sa tête dans le, dans le pot  
- et après i saute par la fenêtre
- 4b - et puis i casse le bol  
- après son frère i se fâche après
- 5 - et après i va à la forêt
- 6b - et y a une poule qui sort  
- et après le chien i saute sur les mouches qu'il voit
- 7 - et après les les mouches elles font une forme comme des oiseaux  
- et après il veut grimper sur l'arbre, sur l'arbre  
- et après y a le garçon qui grimpe sur l'arbre  
- et il voit le trou

- 
- 8 - après i tombe par terre et y a une chouette qui sort  
- et des abeilles elles poursuivent son chien
  - 9a - et après i voit quelque chose  
- y a la chouette  
- i met sa main comme ça  
- i met la main sur le rocher
  - 9b - et après il appelle quelqu'un  
- et le chien i cherche quelque chose  
- parce que la chouette elle a senti une odeur
  - 10b - et après y a un animal qui emporte le chien  
- qui emporte le chien et le petit garçon.
  - 11 - et après i marche par terre  
- il est , il marche dans la rivière avec son chien.  
- et après i sort, après i sort
  - 12a - après i tombe dans l'eau et après
  - 12b - il est tout comme, il est tout mouillé  
- il dit au-revoir au cerf
  - 13b - et après i remonte sur une, le bûche de bois.  
- et i reste sur la bûche de bois pour se reposer un petit peu  
- et après i monte sur la bûche de bois
  - 14a - i se repose  
- et i s'allonge dessus
  - 14b - et après i sont tous séchés
  - 15 - et i retrouvent toute la famille des grenouilles

### 1.3. Corpus de AChM : 6 ans 10 mois

- 1a - alors euh, c'est un petit garçon qui a une grenouille  
- qui est dans un pot avec un chien à côté  
- et aussi il est dans sa chambre
  - 2a - et après i va se coucher  
- i va dans son lit  
- la grenouille elle est pendant ce temps-là en train de sortir
  - 2b - après euh le garçon se lève avec le chien  
- et regarde dans le bocal  
- et i voit aucune grenouille
  - 3a - alors i cherche partout  
- et le chien i met la tête dans le bocal  
- et là là l'enfant euh euh cherche dans tous les vêtements
  - 3b - après l'enfant ouvre la fenêtre  
- et i regarde  
- le chien aussi
  - 4a - euh après le chien tombe par la fenêtre  
- et euh l'enfant regarde
  - 4b - l'enfant le rattrape
  - 5 - et il va dehors  
- et il cherche partout avec son chien
  - 6a - après i cherche dans un trou
  - 7a - et y a une souris qui euh sort du trou ou un rat
-

- 
- le chien il essaye d'attraper du miel
  - euh après la souris elle avance
  - le chien il est sur une branche en train de regarder sur un trou
  - 7 - et le chien euh il a fait tomber un nid d'abeilles
  - 8 - après l'hibou le fait tomber
  - le chien euh court après les abeilles
  - euh court euh pasque y a les abeilles derrière lui
  - 9a - après euh le hibou euh y a la personne, l'enfant a peur du hibou
  - 9b - donc i monte sur un rocher
  - et il l'appelle
  - 10a - et y a un cerf qui est derrière lui
  - 10b - et qui le prend
  - 11 - et qui le jette à l'eau
  - et aussi des arbres
  - 12a - et i tombe dans l'eau avec son chien
  - 12b - à côté d'un tronc là
  - 13a - et euh et aussi i dit chut avec son chien
  - 13b - i regarde derrière
  - 14a - et i voit deux grenouilles
  - 14b - après tous les enf tous les euh, y a un deux trois quatre cinq six sept huit neuf grenouilles
  - neufs petites grenouilles qui sortent
  - 15 - et après i s'amuse avec les grenouilles...dans la dans la rivière
  - après c'est fini

#### 1.4. Corpus de LChF : 7 ans 9 mois

- 1 - alors euh, c'est l'histoire d'un p'tit garçon et d'un chien et d'une grenouille
  - 2a - et qui est dans un bocal
  - et pendant que le petit garçon et le chien dort
  - et ben la grenouille elle part
  - 2b - et puis après i se réveille
  - et i voit plus la grenouille
  - 3a - après le p'tit garçon i cherche dans, dans sa botte
  - et le et le chien i cherche dans le bocal
  - 3b - puis après euh y a euh le petit garçon il l'appelle
  - il appelle la grenouille
  - et le chien il a la tête coincée dans le bocal
  - 4a - après le chien i tombe
  - et le petit garçon il est à la fenêtre
  - 4b - puis après le garçon i saute
  - et i do, et i reprend le chien
  - 5 - après il appelle euh la grenouille
  - 6a - il l'appelle dans un trou
  - 6b - pendant que le chien i s'amuse avec euh, la maison des abeilles
  - puis après y a un ani un animal qui sort
  - et le petit garçon i se bouche le nez
  - pasque pasque ça sent pas bon
  - 7 - après le chien il a fait tomber la maison des abeilles, des des guêpes
-

- 
- 8
    - pendant que le petit garçon il est monté dans un arbre
    - et i trouve un trou
    - et il l'appelle dans le trou
    - et puis après i tombe
    - y a un hibou qui sort du trou
    - et le chien i court
    - pasque les abeilles, elles euh, elles courent après lui
    - enfin elles volent après lui le chien
  - 9b
    - après le petit garçon i monte sur un rocher
    - puis après il touche, euh comme des, des branches
    - et il l'appelle
  - 10a
    - et après y a un renne qui qui lève la tête
  - 10b
    - et puis le garçon il est sur le, sur sa tête
    - pasque il a cru que c'était des branches
    - en fait c'était euh les cornes du cerf
    - après i i court vers un rocher et en- dessous y a de l'eau
    - et euh i y a le chien devant
  - 11
    - et puis après il fait tomber le chien et le petit garçon dans l'eau
  - 12a
    - après i i tombe
  - 12b
    - et après il écoute
    - pasque il entend un petit bruit
  - 13a
    - i dit chut au chien
  - 13b
    - i regarde derrière un arbre
    - enfin derrière un tronc d'arbre
  - 14a
    - et i trouve deux deux grenouilles
    - qui sont l'un contre l'autre
  - 14b
    - et puis après i voit sortir tous les petits bébés
  - 15
    - et i retrouve i retrouve la i retrouve sa p'tite grenouille

### 1.5. Corpus de LChF : 8 ans

- 1a
    - ... alors le petit garçon il a une grenouille
    - et il a aussi un chien.
    - et le chien il est très intéressé par la grenouille
    - aussi et il la regarde aussi
  - 2a
    - et pendant la nuit la p'tite grenouille elle s'en va
  - 2b
    - et le lendemain le p'tit garçon il voit qu'il a plus sa grenouille
    - i voit qu'il a plus sa grenouille
  - 3a
    - alors i s'habille
    - non i s'habille pas
    - i cherche partout
    - et le chien i recherche dans le bocaux
    - et i s'est coincé la tête dans le bocaux
  - 4a
    - et ensuite le chien i saute par la fenêtre
    - et lui il ouvre la fenêtre
  - 4b
    - et i casse le bocaux, euh, en se prenant la tête par terre
  - 5
    - le petit garçon il l'appelle
  - 6a
    - puis i cherche partout
    - et puis à un moment le chien i sent du miel
-

- 
- i sent du miel
  - et puis euh et puis y a un nid d'abeilles sur un arbre
  - 6b - et puis i i va voir l'arbre
  - pendant ce temps, le petit garçon i va voir dans le trou d'une marmotte
  - 7 - et ensuite i fait tomber le nid d'abeilles
  - et ensuite le chien i fait tomber le nid d'abeilles
  - donc le petit garçon i va regarder dans les trous des arbres
  - 8 - ensuite l'abeille elle court après le petit chien
  - qui les a embêté
  - 9a - et puis et puis ensuite y a un cerf qui est caché dans un arbre vers un rocher
  - et en fait par conséquent le petit garçon il a cru que c'était des branches
  - et y a un hibou qui passe par-dessus sa tête
  - 9b - et alors i monte sur le rocher
  - et il il attrape les cornes
  - et puis il appelle encore la grenouille
  - 10a - et puis ensuite il grimpe, il est grimpé sur la tête du cerf
  - 11 - et le cerf il le fait tomber par, dans la mare
  - et en fait quand il est rentré
  - 12b - il entend le bruit de la grenouille
  - 13a - et puis le chien il aboie
  - donc il lui dit : chut
  - 13b - et en fait il va regarder derrière le tronc d'arbre
  - 14a - et puis il trouve et il trouve sa grenouille
  - 14b - qui est avec des bébés
  - 15 - et ensuite les parents iz ont donné un des p'tits bébés à lui le p'tit garçon.

## 2. Etudes de cas

### 2.1. Carla

- 1 C'est l'histoire de petit garçon, de chien et de la grenouille
  - 2 a et b Çà c'est une grenouille (pointe)
  - Çà c'est un garçon (pointe)
  - Çà c'est un chien
  - Çà c'est des bottes
  - 3a Çà c'est des chaises (pointe)
  - C'est un vêtement euh une vase (pointe)
  - Çà c'est des pantoufles et des bottes (pointe)
  - Çà c'est un lit (pointe)
  - Çà c'est une lampe (pointe)
  - Çà aussi (pointe)
  - Çà c'est un chien (pointe)
  - Çà c'est une chaise (pointe)
  - Çà c'est des pantoufle (pointe)
  - 3b Çà c'est porte (pointe)
  - Çà c'est fenêtre (pointe)
  - Çà c'est le petit garçon (pointe)
  - 4a Le chien est tombé (pointe)
-

- 
- 5 Le petit garçon il regarde  
Euh le chien il fait ouh :  
Euh le petit garçon il fait ouh
- 6a Ça c'est des arbres  
C'est un arbre  
C'est un garçon, un garçon
- 6b Ça c'est un écureuil
- 7 Ça c'est un chien  
Ça c'est un panier pour mettre des abeilles  
Ça c'est un arbre, un ...  
Le petit garçon il regarde
- 8 Le petit garçon qui est tombé  
Le petit chien qui court pour ne pas se faire piquer
- 9a Ça c'est un petit garçon  
Ça c'est un petit oiseau
- 10a Qu'est-ce que c'est ?(en pointant le cerf)  
« un cerf » (réponse de l'adulte)  
ça c'est un cerf  
ça c'est le garçon  
ça c'est le chien
- 11 le petit garçon, le chien  
il va tomber dans l'eau
- 12a ils sont tombés dans l'eau
- 13 et ça sortir
- 14 et là y'a des grenouille, un petit chien, un petit garçon  
et euh ils font coucou

## 2.1. Hugo

- 1 enfant  
chien  
grenouille
- 2a enfant i fait dodo avec chien
- 2b petite grenouille, partie
- 3a chien enfonce bocal
- 3b chercher  
enfant, le chien cherche petite grenouille
- 4a chien tombe par terre
- 5 chercher trou
- 6a enfant xxx
- 6b sorti, la tête
- 7 et après enfant appelle  
et après, bête sortie  
xxx
- 8 chouette
- 10a cerf
- 10b cerf sorti
- 11 le chien, pouf, i tombe
-

- 12a      Adulte : tu peux redire là parce que j'ai pas compris  
           tombé dans l'eau
- 13a      chien nage  
           enfant dit chut  
           dit chut fais pas de bruit
- 15        chien cherché grenouille, dans l'eau

## ANNEXE II : MESURES NARRATIVES

## 1. Grille « trame narrative »

| N° pag | Mention des éléments suivants                                     | I                        | EI                       | MR                       | PS                       | M                        | R                        | MI                       |
|--------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|        | Raconte la capture de la grenouille au début de l'histoire/1      |                          |                          |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |
| 1      | Le petit garçon   | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|        | Le chien  | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|        | La grenouille/crapaud   | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|        | Le chien/garçon regarde(nt) la grenouille                         | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|        | La grenouille est dans le bocal                                   | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|        | C'est le soir/ la nuit  | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|        | La chambre  | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2a     | La grenouille s'échappe du bocal                                  |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2b     | Les protagonistes constatent la disparition de la grenouille      |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |                          |
| 3a     | Cherche la grenouille dans les bottes                             |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
|        | Cherche la grenouille dans le bocal                               |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
|        | Cherche la grenouille dans la maison, partout                     |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
| 3a-b   | Le chien se coince la tête  |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| 3b     | Appelle la grenouille par la fenêtre                              |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
| 4a     | Le chien tombe de la fenêtre                                      |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| 4b     | Le bocal est cassé  |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| 5      | Appelle la grenouille dehors/dans la forêt                        |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
| 6a     | Appelle/cherche la grenouille dans le trou de taupe               |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
| 6b     | Taupe/souris/mulot  |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |
|        | Le garçon est blessé/sent une mauvaise odeur dans le trou de taup |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| 5-7    | Abeilles/nid d'abeille/ruche/guêpe                                |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |
| 7      | Appelle/cherche la grenouille dans le trou de l'arbre             |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
| 8      | Le chien est piqué/poursuivi par les abeilles/guêpes              |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
|        | Hibou/chouette  |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |
|        | Le garçon tombe de l'arbre  |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
|        | Le garçon est ennuyé par le hibou                                 |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| 9      | Appelle la grenouille sur le rocher                               |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
|        | Mention des cornes /1   |                          |                          |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |
|        | Cerf/biche  |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |
| 10     | Le garçon est emporté par le cerf                                 |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| 11     | Le cerf jette le petit garçon dans le précipice/l'eau             |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| 11-12  | Le chien tombe dans l'eau   |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| 13a    | Cherche la grenouille derrière le tronc                           |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
| 14     | Mentionne la/sa grenouille  |                          |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |
|        | Relie résolution au début de l'histoire : sa grenouille, retrouve |                          |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |
|        | Le garçon trouve une grenouille                                   |                          |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |
| 15     | Le garçon prend/ rentre chez lui avec la grenouille               |                          |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |
|        | Mention recherche supplémentaire                                  |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
|        | Commentaires sur la fin   |                          |                          |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |
|        | <b>TOTAL</b>  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|        | <b>TOTAL TRAME =</b>  | <b>I</b>                 | <b>EI</b>                | <b>MR</b>                | <b>PS</b>                | <b>M</b>                 | <b>R</b>                 | <b>MI</b>                |

(I) = Introduction ; (EI) = Evènement incitateur ; (MR) =Mention de recherche ou tentative de résolution ; (PS) = Mention des personnages secondaires ; (M) =Mésaventure des protagonistes ; (R) = Résolution de problème ; (MI) = Mesures interprétatives

### 3. Mesures narratives : moyenne et écart type

#### 3.1. Tableau « total frame narrative »

| AGE        | 4 ANS<br>(N=55) | 5 ANS<br>(N= 35) | 6 ANS<br>(N=40) | 7ANS<br>(N=34) | 8 ANS<br>(N=33) |
|------------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Moyenne    | 11,11           | 16,83            | 20,07           | 23,71          | 26,48           |
| Ecart Type | 4,57            | 4,92             | 4,65            | 4,7            | 4,54            |

#### 3.2. Tableau « sous-parties frame narrative »

| AGE                            |      | 4 ANS<br>(N=55) | 5 ANS<br>(N= 35) | 6 ANS<br>(N=40) | 7ANS<br>(N=34) | 8 ANS<br>(N=33) |
|--------------------------------|------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Introduction (/7)              | M    | 2,53            | 3,74             | 3,72            | 4,14           | 4,51            |
|                                | E.T. | 1,29            | 0,78             | 1,28            | 1,13           | 0,97            |
| Evènement incitateur (/2)      | M    | 0,53            | 0,89             | 0,92            | 1              | 0,97            |
|                                | E.T. | 0,50            | 0,32             | 0,27            | 0              | 0,17            |
| Mention de recherche (/9 et +) | M    | 1,98            | 2,43             | 3,82            | 5,08           | 6,45            |
|                                | E.T. | 2,07            | 2,35             | 2,24            | 2,36           | 2,18            |
| Personnages secondaires (/4)   | M    | 1,45            | 2,86             | 3,25            | 3,21           | 3,76            |
|                                | E.T. | 0,99            | 0,88             | 0,87            | 1,01           | 0,56            |
| Mésaventures (/10)             | M    | 3,64            | 5,17             | 5,75            | 7,41           | 7,15            |
|                                | E.T. | 2,2             | 1,96             | 1,99            | 1,72           | 1,58            |
| Résolution (/4)                | M    | 0,76            | 1,34             | 1,55            | 2,09           | 2,42            |
|                                | E.T. | 0,98            | 1,03             | 1,24            | 1,16           | 1,2             |
| Mesures interprétatives (/3)   | M    | 0,18            | 0,34             | 0,85            | 0,88           | 1,36            |
|                                | E.T. | 0,39            | 0,54             | 0,8             | 0,81           | 0,7             |

## ANNEXE III : MESURES LINGUISTIQUES

### 1. Grilles « mesures linguistiques »

#### 1.1. références aux personnages

|                                | TOTAL | REMARQUES |
|--------------------------------|-------|-----------|
| Nombre total formes définies   |       |           |
| Nombre total formes indéfinies |       |           |

| INTRODUCTION   | GARÇON | CHIEN | GRENOUILLE | TOTAL | REMARQUES |
|----------------|--------|-------|------------|-------|-----------|
| Det+N          |        |       |            |       |           |
| Det+N+relative |        |       |            |       |           |
| Det+N+pronom   |        |       |            |       |           |
| Pronom         |        |       |            |       |           |
| Prénom         |        |       |            |       |           |
| Autre          |        |       |            |       |           |

| MAINTIEN     | GARÇON | CHIEN | GRENOUILLE | TOTAL | REMARQUES |
|--------------|--------|-------|------------|-------|-----------|
| Pronom       |        |       |            |       |           |
| Ellipse      |        |       |            |       |           |
| Det+N        |        |       |            |       |           |
| Det+N+pronom |        |       |            |       |           |
| Autre        |        |       |            |       |           |

| REINTRODUCTION | GARÇON | CHIEN | GRENOUILLE | TOTAL | REMARQUES |
|----------------|--------|-------|------------|-------|-----------|
| Det+N          |        |       |            |       |           |
| Det+N+relative |        |       |            |       |           |
| Det+N+pronom   |        |       |            |       |           |
| Pronom         |        |       |            |       |           |
| Prénom         |        |       |            |       |           |
| Autre          |        |       |            |       |           |

## 1.2. Connecteurs et présentatifs

|              | TOTAL | ECART<br>TYPE | REMARQUES |
|--------------|-------|---------------|-----------|
| Déictiques   |       |               |           |
| Successivité |       |               |           |
| Simultanéité |       |               |           |
| Logiques     |       |               |           |
| Présentatifs |       |               |           |

## 2. Tableaux récapitulatifs

### 2.1. Formes définies vs indéfinies

| AGE               |      | 4 ANS<br>(N=39) | 5 ANS<br>(N= 36) | 6 ANS<br>(N=40) | 7ANS<br>(N=34) | 8 ANS<br>(N=33) |
|-------------------|------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Formes définies   | M.   | 2,1             | 1,36             | 1,53            | 0,82           | 0,52            |
|                   | E.T. | 1,07            | 1,31             | 1,18            | 0,87           | 0,79            |
| Formes indéfinies | M.   | 0,72            | 1,5              | 1,3             | 1,97           | 2,33            |
|                   | E.T  | 0,97            | 1,34             | 1,14            | 0,94           | 0,85            |

## 2.2. Formes utilisées pour introduire

| AGE                  |      | 4 ANS<br>(N=39) | 5 ANS<br>(N= 36) | 6 ANS<br>(N=40) | 7ANS<br>(N=34) | 8 ANS<br>(N=33) |
|----------------------|------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|-----------------|
| det + nom            | M    | 1,95            | 2,11             | 1,8             | 2,17           | 1,9             |
|                      | E.T. | 0,94            | 0,98             | 0,99            | 0,76           | 1,01            |
| det + nom + relative | M    | 0,05            | 0,28             | 0,32            | 0,47           | 0,42            |
|                      | E.T. | 0,22            | 0,70             | 0,69            | 0,56           | 0,56            |
| det + nom + pronom   | M    | 0,74            | 0,5              | 0,55            | 0,21           | 0,27            |
|                      | E.T. | 0,85            | 0,81             | 0,75            | 0,54           | 0,63            |
| pronom               | M    | 0,23            | 0,11             | 0,27            | 0,15           | 0,06            |
|                      | E.T. | 0,48            | 0,32             | 0,6             | 0,44           | 0,24            |
| prénom               | M    | 0               | 0                | 0,02            | 0,03           | 0,09            |
|                      | E.T. | 0               | 0                | 0,16            | 0,17           | 0,29            |

## 2.3. Formes utilisées en maintien

| AGE                |      | 4 ANS<br>(N=39) | 5 ANS<br>(N= 36) | 6 ANS<br>(N=40) | 7ANS<br>(N=34) | 8 ANS<br>(N=33) |
|--------------------|------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Pronom             | M    | 1,59            | 1,77             | 1,92            | 2,09           | 2,42            |
|                    | E.T. | 2,03            | 1,47             | 1,9             | 1,4            | 1,77            |
| Ellipse            | M    | 0,02            | 0,22             | 0,05            | 0,12           | 0,06            |
|                    | E.T. | 0,16            | 0,48             | 0,22            | 0,41           | 0,24            |
| det + nom          | M    | 0,23            | 0,08             | 0,07            | 0,12           | 0               |
|                    | E.T. | 1,01            | 0,36             | 0,35            | 0,41           | 0               |
| det + nom + pronom | M    | 0,25            | 0,19             | 0               | 0              | 0,03            |
|                    | E.T. | 0,59            | 0,46             | 0               | 0              | 0,17            |

## 2.4. Formes utilisées en réintroduction

| AGE                  |      | 4 ANS<br>(N=39) | 5 ANS<br>(N= 36) | 6 ANS<br>(N=40) | 7ANS<br>(N=34) | 8 ANS<br>(N=33) |
|----------------------|------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|-----------------|
| det + nom            | M    | 0,31            | 0,92             | 0,67            | 1,56           | 1,27            |
|                      | E.T. | 0,57            | 1,10             | 0,76            | 1,65           | 1,46            |
| det + nom + relative | M    | 0,10            | 0,05             | 0,3             | 0,03           | 0,12            |
|                      | E.T. | 0,38            | 0,23             | 0,76            | 0,17           | 0,54            |
| det + nom + pronom   | M    | 0,97            | 1,25             | 1,6             | 0,88           | 1,03            |
|                      | E.T. | 1,16            | 1,27             | 1,37            | 0,91           | 1,01            |
| Pronom               | M    | 0,53            | 0,52             | 0,6             | 0,51           | 0,64            |
|                      | E.T. | 0,23            | 0,30             | 0,5             | 0,26           | 0,30            |
| prénom               | M    | 0               | 0                | 0,02            | 0,06           | 0,12            |
|                      | E.T. | 0               | 0                | 0,16            | 0,34           | 0,54            |

## 2.5. Les connecteurs

| AGE          |      | 4 ANS<br>(N=39) | 5 ANS<br>(N= 36) | 6 ANS<br>(N=40) | 7ANS<br>(N=34) | 8 ANS<br>(N=33) |
|--------------|------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Déictique    | M    | 4,41            | 3,91             | 3,45            | 0,64           | 1,85            |
|              | E.T. | 4,55            | 6,24             | 5,6             | 1,45           | 4,43            |
| Successivité | M    | 12,15           | 15,03            | 14,1            | 12,76          | 11,06           |
|              | E.T. | 11,3            | 10,51            | 9,21            | 8,94           | 7,59            |
| Simultanéité | M    | 0,54            | 0,55             | 0,55            | 0,73           | 1,76            |
|              | E.T. | 1,45            | 0,74             | 0,84            | 0,99           | 2,12            |
| Logique      | M    | 1               | 1,58             | 2,15            | 1,64           | 3,06            |
|              | E.T. | 1,34            | 2,07             | 2,08            | 1,70           | 3,73            |
| Présentatif  | M    | 3,56            | 3,06             | 4,95            | 4,17           | 4,09            |
|              | E.T. | 5,3             | 2,64             | 4,42            | 5,05           | 3,4             |

---

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

---

### 1. Liste des Tableaux

|   |    |
|---|----|
| Tableau 1 : Structure du livret « Frog, where are you » (Mayer, 1969) .....   | 16 |
| Tableau 2 : Connecteurs et fonctions d'après Kern (1997) .....                | 23 |
| Tableau 3 : Présentation population 1997.....                                 | 36 |
| Tableau 4 : Présentation population 2007.....                                 | 36 |
| Tableau 5 : Grille « introduction ».....                                      | 40 |
| Tableau 6 : Grille « événement incitateur ».....                              | 40 |
| Tableau 7 : Grille « mentions de recherche » .....                            | 40 |
| Tableau 8 : Grille « mentions des personnages secondaires ».....              | 41 |
| Tableau 9 : Grille « mésaventures du petit garçon » .....                     | 41 |
| Tableau 10 : Grille « mésaventures du chien ».....                            | 41 |
| Tableau 11 : Grille « résolution » .....                                      | 42 |
| Tableau 12 : Grille « mesures interprétatives » .....                         | 42 |
| Tableau 13 : Liste des formes retenues en introduction de la référence .....  | 43 |
| Tableau 14 : Liste des formes retenues pour le maintien de la référence ..... | 44 |
| Tableau 15 : Liste des connecteurs retenus.....                               | 44 |
| Tableau 16 : Nombre moyen de présentatifs par âge.....                        | 56 |
| Tableau 17 : Nombre moyen de connecteurs par âge .....                        | 57 |

---

## 2. Liste des Figures

|  |    |
|--|----|
| Figure 1 : Score global « trame narrative » par âge.....                             | 47 |
| Figure 2 : Nombre moyen d'éléments de l'introduction mentionnés par âge.....         | 48 |
| Figure 3 : Nombre moyen d'éléments de l'évènement incitateur mentionnés par âge..... | 49 |
| Figure 4 : Nombre moyen de mentions de recherche mentionnés par âge.....             | 49 |
| Figure 5 : Nombre moyen de personnages secondaires mentionnés par âge.....           | 50 |
| Figure 6 : Nombre moyen de mésaventures mentionnés par âge.....                      | 50 |
| Figure 7 : Nombre moyen d'éléments de la résolution mentionnés par âge.....          | 51 |
| Figure 8 : Nombre moyen d'éléments interprétatifs par âge.....                       | 51 |
| Figure 9 : Nombre moyen de formes indéfinies vs définies par âge.....                | 53 |
| Figure 10 : Nombre moyen de type de formes produites en introduction par âge.....    | 53 |
| Figure 11 : Nombre moyen de type de formes produites en maintien par âge.....        | 54 |
| Figure 12 : Nombre moyen de type de formes produites en réintroduction par âge.....  | 56 |
| Figure 13 : Nombre moyen de type de connecteurs par âge.....                         | 58 |

---

**TABLE DES MATIERES**


---

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ORGANIGRAMMES</b> .....   | <b>2</b>  |
| 1.    Université Claude Bernard Lyon1 .....  | 2         |
| 1.1.    Secteur Santé : .....  | 2         |
| 1.2.    Secteur Sciences : .....   | 2         |
| 2.    Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE .....                            | 4         |
| <b>REMERCIEMENTS</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>SOMMAIRE</b> .....  | <b>6</b>  |
| <b>INTRODUCTION</b> .....  | <b>8</b>  |
| <b>PARTIE THEORIQUE</b> .....  | <b>11</b> |
| I.    LE RECIT ENTRE STRUCTURE COGNITIVE ET FORMES LINGUISTIQUES : ASPECTS<br>NORMAUX ET PATHOLOGIQUES ..... | 12        |
| 1.    Autour du discours narratif ou récit oral .....  | 12        |
| 2.    Cohérence et superstructure .....  | 13        |
| 2.1.    Superstructure : définition .....  | 13        |
| 2.2.    Superstructure et développement normal .....   | 14        |
| 2.3.    Superstructure et pathologie .....   | 15        |
| 2.3.1.    Introduction .....   | 15        |
| 2.3.2.    Superstructure de “Frog, where are you ?” (Mayer, 1969) .....                                      | 16        |
| 2.3.3.    Populations pathologiques et superstructure de « Frog, where are you ? » (Mayer,<br>1969) .....    | 17        |
| 2.4.    Conclusion.....  | 18        |
| 3.    Mesures linguistiques.....   | 18        |
| 3.1.    Outils cohésifs .....  | 18        |
| 3.1.1.    Référence aux personnages.....   | 19        |
| a.    Introduction .....   | 19        |
| b.    Maintien et réintroduction .....   | 19        |
| 3.1.2.    Introduction et maintien de la référence chez l’enfant tout venant .....                           | 19        |
| a.    Procédés d’introduction .....  | 19        |
| b.    Procédés de maintien .....   | 21        |
| c.    Réintroduction .....   | 21        |
| 3.1.3.    Introduction et maintien chez l’enfant avec trouble du langage .....                               | 21        |
| 3.2.    Connecteurs : définition.....  | 22        |
| 3.2.1.    Connecteurs : inventaire et classification.....  | 22        |
| 3.2.2.    Connecteurs : aspects développementaux.....  | 23        |
| 3.2.3.    Connecteurs en pathologie.....   | 26        |
| 3.3.    Marques verbales.....  | 26        |
| 3.3.1.    Temps dominant : définition.....   | 26        |
| 3.3.2.    Temps dominant : développement ordinaire.....  | 26        |
| 3.3.3.    Temps dominant chez les populations pathologiques .....  | 27        |
| 3.4.    Conclusion.....  | 27        |
| II.    LES ETAPES OU MODES NARRATIFS PAR LESQUELS LES ENFANTS PASSERAIENT .....                              | 27        |
| <b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES</b> .....   | <b>30</b> |
| I.    OBJECTIF PRINCIPAL DU MEMOIRE .....  | 31        |
| 1.    Introduction .....   | 31        |
| 2.    Choix des mesures incluses.....  | 32        |

|  |   |           |
|--|---|-----------|
| II.                                    | HYPOTHESES DE RECHERCHE ET QUESTIONS DIVERSES .....               | 33        |
| 1.                                     | Mesures narratives.....   | 33        |
| 2.                                     | Mesures linguistiques .....                                       | 33        |
| <b>PARTIE EXPERIMENTALE .....</b>      |   | <b>35</b> |
| I.                                     | PRESENTATION DE LA POPULATION .....                               | 36        |
| 1.                                     | Echantillon 1997 .....  | 36        |
| 2.                                     | Echantillon 2007 .....  | 36        |
| 3.                                     | Etudes de cas .....   | 37        |
| 3.1.                                   | Carla .....   | 37        |
| 3.2.                                   | Hugo .....  | 37        |
| II.                                    | PRESENTATION DU SUPPORT ET MODE DE RECUEIL DES DONNEES .....      | 38        |
| 1.                                     | Présentation du livret.....                                       | 38        |
| 2.                                     | Mode de passation et enregistrement .....                         | 38        |
| III.                                   | TRAITEMENT DES DONNEES .....                                      | 39        |
| 1.                                     | Les mesures narratives .....                                      | 39        |
| 1.1.                                   | Elaboration de la grille de cotation .....                        | 39        |
| 1.2.                                   | Présentation de la grille d'évaluation .....                      | 39        |
| 1.2.1.                                 | Introduction (/7).....  | 39        |
| 1.2.2.                                 | Evènement incitateur (/2).....                                    | 40        |
| 1.2.3.                                 | Mentions de recherche (/9 et +) .....                             | 40        |
| 1.2.4.                                 | Mentions des personnages secondaires (/4) .....                   | 41        |
| 1.2.5.                                 | Mésaventures des protagonistes (/10).....                         | 41        |
| 1.2.6.                                 | Résolution (/4) .....   | 42        |
| 1.2.7.                                 | Mesures interprétatives (/3) .....                                | 42        |
| 2.                                     | Mesures linguistiques .....                                       | 42        |
| 2.1.                                   | Références aux personnages principaux .....                       | 43        |
| 2.1.1.                                 | Introduction des personnages principaux.....                      | 43        |
| 2.1.2.                                 | Maintien du référent .....  | 43        |
| 2.2.                                   | Présentatifs .....  | 44        |
| 2.3.                                   | Connecteurs .....   | 44        |
| 2.4.                                   | Ancrage temporel .....  | 45        |
| 2.5.                                   | Traitement statistique .....                                      | 45        |
| 3.                                     | Conclusion.....   | 45        |
| <b>PRESENTATION DES RESULTATS.....</b> |   | <b>46</b> |
| I.                                     | MESURES NARRATIVES.....   | 47        |
| 1.                                     | Trame narrative .....   | 47        |
| 2.                                     | Résultats des différentes sous-mesures de la trame .....          | 47        |
| 2.1.                                   | Introduction (/7).....  | 48        |
| 2.2.                                   | Evènement Incitateur (/2) .....                                   | 48        |
| 2.3.                                   | Mentions de recherche (/9 et +) .....                             | 49        |
| 2.4.                                   | Mentions des personnages secondaires (/4).....                    | 50        |
| 2.5.                                   | Mésaventures des protagonistes (/10).....                         | 50        |
| 2.6.                                   | Résolution (/2).....  | 51        |
| 2.7.                                   | Mesures interprétatives (/3) .....                                | 51        |
| 3.                                     | Conclusion.....   | 52        |
| II.                                    | MESURES LINGUISTIQUES .....                                       | 52        |
| 1.                                     | Références aux personnages.....                                   | 52        |
| 1.1.                                   | Formes utilisées pour introduire les personnages principaux ..... | 52        |
| 1.1.1.                                 | Formes définies <i>versus</i> indéfinies .....                    | 52        |
| 1.1.2.                                 | Les différentes formes utilisées .....                            | 53        |

|        |  |           |
|--------|--|-----------|
| 1.2.   | Formes utilisées pour le maintien des personnages principaux .....         | 54        |
| 1.3.   | Formes utilisées en réintroduction .....                                   | 55        |
| 2.     | Présentatifs .....   | 56        |
| 3.     | Connecteurs .....  | 57        |
| 3.1.   | Nombre total de connecteurs .....  | 57        |
| 3.2.   | Les différents types de connecteurs .....                                  | 57        |
| 4.     | Temps d’ancrage du récit .....   | 58        |
| 5.     | Conclusion .....   | 59        |
| III.   | ETUDE DE CAS .....   | 59        |
| 1.     | Carla .....  | 59        |
| 1.1.   | Mesures narratives .....   | 59        |
| 1.2.   | Mesures linguistiques .....  | 60        |
| 1.2.1. | Références aux personnages principaux .....                                | 60        |
| 1.2.2. | Connecteurs .....  | 60        |
| 1.2.3. | Formes présentatives .....   | 60        |
| 1.3.   | Conclusion .....   | 60        |
| 2.     | Hugo .....   | 61        |
| 2.1.   | Mesures narratives .....   | 61        |
| 2.2.   | Mesures linguistiques .....  | 62        |
| 2.2.1. | Références aux personnages principaux .....                                | 62        |
| 2.2.2. | Connecteurs et présentatifs .....  | 62        |
| 2.3.   | Conclusion .....   | 63        |
|        | <b>DISCUSSION DES RESULTATS .....</b>                                      | <b>64</b> |
| I.     | MESURES NARRATIVES .....   | 65        |
| 1.     | Trame narrative .....  | 65        |
| 2.     | Sous-mesures de la trame et profil .....                                   | 65        |
| II.    | MESURES LINGUISTIQUES .....  | 66        |
| 1.     | Références aux personnages principaux .....                                | 66        |
| 2.     | Formes définies <i>versus</i> indéfinies .....                             | 67        |
| 3.     | Différentes formes utilisées pour référer aux personnages principaux ..... | 67        |
| 3.1.   | Formes utilisées par les enfants .....                                     | 67        |
| 3.2.   | Quelques âges clés à retenir .....   | 68        |
| 4.     | Formes présentatives .....   | 68        |
| 5.     | Connecteurs .....  | 69        |
| 5.1.   | Nombre total de connecteurs .....  | 69        |
| 5.2.   | Types de connecteurs .....   | 69        |
| 6.     | Ancrage temporel .....   | 71        |
| III.   | ETUDE DE CAS .....   | 71        |
| 1.     | Carla .....  | 71        |
| 2.     | Hugo .....   | 72        |
| 2.1.   | Mesures narratives .....   | 73        |
| 2.2.   | Mesures linguistiques .....  | 73        |
| 2.2.1. | Références aux personnages principaux .....                                | 73        |
| 2.2.2. | Connecteurs .....  | 74        |
| IV.    | LIMITES ET PERSPECTIVES .....  | 74        |
| 1.     | Mesures narratives .....   | 74        |
| 2.     | Mesures linguistiques .....  | 75        |
|        | <b>CONCLUSION .....</b>  | <b>78</b> |
|        | <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>   | <b>80</b> |

---

|  |            |
|--|------------|
| <b>ANNEXES .....</b>                               | <b>84</b>  |
| ANNEXE I : CORPUS 2007.....                        | 85         |
| 1. Extrait de corpus (études de groupe).....       | 85         |
| 1.2. Corpus de AChF : 5 ans 10 mois.....           | 85         |
| 1.3. Corpus de AChM : 6 ans 10 mois.....           | 86         |
| 1.4. Corpus de LChF : 7 ans 9 mois.....            | 87         |
| 1.5. Corpus de LChF : 8 ans.....                   | 88         |
| 2. Etudes de cas.....                              | 89         |
| 2.1. Carla.....                                    | 89         |
| 2.1. Hugo.....                                     | 90         |
| ANNEXE II : MESURES NARRATIVES .....               | 92         |
| 1. Grille « trame narrative ».....                 | 92         |
| 3. Mesures narratives : moyenne et écart type..... | 93         |
| 3.1. Tableau « total trame narrative ».....        | 93         |
| 3.2. Tableau « sous-parties trame narrative »..... | 93         |
| ANNEXE III : MESURES LINGUISTIQUES .....           | 94         |
| 1. Grilles « mesures linguistiques ».....          | 94         |
| 1.1. références aux personnages.....               | 94         |
| 1.2. Connecteurs et présentatifs.....              | 95         |
| 2. Tableaux récapitulatifs.....                    | 95         |
| 2.1. Formes définies vs indéfinies.....            | 95         |
| 2.2. Formes utilisées pour introduire.....         | 96         |
| 2.3. Formes utilisées en maintien.....             | 96         |
| 2.4. Formes utilisées en réintroduction.....       | 96         |
| 2.5. Les connecteurs.....                          | 97         |
| <b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>                | <b>98</b>  |
| 1. Liste des Tableaux.....                         | 98         |
| 2. Liste des Figures.....                          | 99         |
| <b>TABLE DES MATIERES .....</b>                    | <b>100</b> |

---

---

Géraldine Debove-Hilaire et Odile Durand

## **GRILLE D’EVALUATION DU RECIT ORAL (4-8 ANS)**

105 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2008

---

### **RESUME**

---

Ce mémoire porte sur le récit. Il s’appuie sur les études réalisées à partir du support « Frog, where are you ? (Mayer, 1969). Ces travaux recouvrent aussi bien l’aspect développemental que les aspects pathologiques. A partir de ces travaux, une grille a été élaborée permettant de coter la trame narrative et ses sous-composantes (mesures narratives). Cette grille a ensuite été étalonnée auprès de 197 enfants âgés de 4 ans à 8 ans. Dans une première partie, les particularités de chaque tranche d’âge sont présentées ainsi que les moyennes et écarts types. La seconde partie se focalise davantage sur les aspects linguistiques (mesures linguistiques) peu évalués en orthophonie et pourtant si fondamentaux pour l’élaboration du récit. Il s’agit des formes linguistiques utilisées pour référer aux personnages principaux (introduction, maintien, réintroduction de la référence), des connecteurs, des temps d’ancrage et des formes présentatives. Les analyses ont permis de préciser les types de productions attendues en fonction de la nature de la référence (introduction, maintien, réintroduction) et en fonction de l’âge. Les connecteurs ont été analysés (nombre, type). Les analyses portent sur la répartition en fonction de l’âge (les moyennes et écarts types sont présentés en annexe).

---

### **MOTS-CLES**

---

Langage Oral- Récit- Expression - Évaluation - Grille – Connecteur – Référence - Présentatif

---

### **MEMBRES DU JURY**

---

GONZALEZ Sibylle

MORIN Elodie

THEROND Béatrice

---

### **MAITRE DE MEMOIRE**

---

Sophie KERN

---

### **DATE DE SOUTENANCE**

---

3 juillet 2008

---