



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



Université Claude Bernard Lyon 1
Institut des Sciences et Techniques de Réadaptation

Département Orthophonie

N° de mémoire 1947

Mémoire de Grade Master en Orthophonie

présenté pour l'obtention du

Certificat de capacité d'orthophoniste

Par

BENHAMOU Anaïs

**Récits narratifs oraux d'enfants bilingues précoces simultanés
anglais-français au CP et au CE2 et description des variations
linguistiques.**

Directeur(s) de Mémoire

COHEN Cathy

WITKO Agnès

Date de soutenance

6 juin 2019

Membres du jury

CHENU Florence

GHIMENTON Anna

COHEN Cathy

WITKO Agnès

1. UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD LYON 1

Président
Pr. FLEURY Frédéric

Vice-président CFVU
Pr. CHEVALIER Philippe

Président du Conseil Académique
Pr. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. VALLEE Fabrice

Vice-président CA
Pr. REVEL Didier

Directeur Général des Services
M. VERHAEGHE Damien

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Doyen **Pr. RODE Gille**

U.F.R d'Odontologie
Directrice **Pr. SEUX Dominique**

U.F.R de Médecine et de
maïeutique - Lyon-Sud Charles
Mérieux
Doyenne **Pr. BURILLON Carole**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directrice **Pr. VINCIGUERRA Christine**

Institut des Sciences et Techniques de
la Réadaptation (I.S.T.R.)
Directeur **Dr. PERROT Xavier**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Président **Pr. COCHAT Pierre**

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directrice **Pr. SCHOTT Anne-Marie**

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. Faculté des Sciences et
Technologies
Directeur **M. DE MARCHI Fabien**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

U.F.R. Faculté des Sciences
Administrateur provisoire
M. ANDRIOLETTI Bruno

Observatoire Astronomique de Lyon
Directeur **Mme DANIEL Isabelle**

U.F.R. Biosciences
Administratrice provisoire
Mme GIESELER Kathrin

Ecole Supérieure du Professorat et de
l'Education (E.S.P.E.)
Administrateur provisoire
M. Pierre CHAREYRON

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et Sportives
(S.T.A.P.S.)
Directeur **M. VANPOULLE Yannick**

POLYTECH LYON
Directeur **M. PERRIN Emmanuel**

Institut Universitaire de Technologie de
Lyon 1 (I.U.T. LYON 1)
Directeur **M. VITON Christophe**

2. INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE LA RÉADAPTATION

Directeur ISTR
Xavier PERROT

Équipe de direction du département d'orthophonie :

Directeur de la formation
Agnès BO

Coordinateur de cycle 1
Claire GENTIL

Coordinateur de cycle 2
Solveig CHAPUIS

Responsables de l'enseignement clinique
Claire GENTIL
Ségolène CHOPARD
Johanne BOUQUAND

Responsable des travaux de recherche
Nina KLEINSZ

Chargées de l'évaluation des aptitudes aux études
en vue du certificat de capacité en orthophonie
Céline GRENET
Solveig CHAPUIS

Responsable de la formation continue
Johanne BOUQUAND

Secrétariat de direction et de scolarité
Olivier VERON
Patrick JANISSET

Résumé

Le bilinguisme est un phénomène de plus en plus courant en orthophonie. Un des moyens d'évaluation du langage des enfants bilingues est le récit narratif oral. L'objectif de cette étude est de tester des grilles d'analyse du récit narratif oral, adaptées de la littérature, pour évaluer trois mesures narratives : la macrostructure, la microstructure et la fluence. Elles sont exploitées pour mettre en avant d'éventuels signes de variations linguistiques dans le but d'être utilisées dans la pratique orthophonique. Quatre participants bilingues précoces simultanés anglais-français, dont un présentant un profil linguistique particulier, et trois un développement linguistique typique, sont étudiés. Leurs récits narratifs oraux sont comparés en CP et en CE2. Les résultats montrent des différences inter-individuelles. Le participant au développement linguistique particulier présente des signes de variations linguistiques en microstructure, en produisant un nombre d'erreurs plus élevés que les trois autres participantes. Cependant, son discours apparaît plus fluide que les trois autres enfants et la macrostructure de ses récits est comparable à celle des autres participantes. Les résultats montrent aussi des différences intra-individuelles chez l'enfant au développement linguistique particulier, entre les classes et entre les langues. La macrostructure et la microstructure s'améliorent avec l'avancée en âge, contrairement à la fluence qui reste constante. De plus, il n'y a pas de différence entre les langues en macrostructure, mais il y a une différence en microstructure et en fluence. En conclusion, bien que les grilles d'analyse des mesures narratives puissent être améliorées, elles mettent en avant des signes de variations linguistiques chez le participant au développement linguistique particulier. En ce sens, elles constituent un intérêt pour la pratique clinique orthophonique.

Mots-clés : bilinguisme précoce simultané, récit narratif oral, variations linguistiques, macrostructure, microstructure, fluence, orthophonie

Abstract

Bilingualism is a growing phenomenon and increasingly common in speech therapy. The oral narrative is a useful tool adapted to this population to evaluate language in speech therapy. The aim of this study is to use oral narrative analysis grids, adapted from the literature, to evaluate three narrative measures: macrostructure, microstructure and fluency. Four simultaneous early English-French bilingual participants, one with a particular linguistic profile and three with typical linguistic development are studied. Their English and French oral narratives are compared in first and third grade. Results show inter-individual differences. The participant with the particular linguistic development shows signs of linguistic variations, especially for microstructure. In particular, he makes more errors than the other participants. However, his speech is more fluent than the other children. Finally, his macrostructure is comparable to the other participants. Results also show intra-individual differences, between classes and languages. Macrostructure and microstructure improve with age while fluency is comparable between classes. In addition, while differences are observed in microstructure and fluency across languages, none are observed for macrostructure. In conclusion, although the narrative analysis grids could be improved, they enable us to identify signs of linguistic variations in the participant who has a particular linguistic development. In this sense, they are of interest for clinical speech therapy practice.

Key words: early simultaneous bilingualism, oral narrative, linguistic variations, macrostructure, microstructure, fluency, speech-therapy

Remerciements

Un grand merci à mes directrices de mémoire, Cathy Cohen et Agnès Witko, pour leur investissement, leur patience et le temps qu'elles ont passé sur mon travail. Elles m'ont sans cesse remotivée et redonné confiance en moi.

Je remercie les participants qui ont fait l'objet de ce mémoire, ainsi que leur famille, pour m'avoir permis de les étudier.

Merci à mes maitres de stage et professionnels qui m'ont aidée à étayer mes connaissances, m'ont donné de leur temps et m'ont aidé à grandir et atteindre mes objectifs.

Merci à ma famille pour le soutien, l'aide, la compréhension et la patience dont elle a fait preuve durant cette longue aventure vers le chemin de l'orthophonie.

Merci enfin à mes amies, qui ont rendu ce parcours un peu plus doux et jovial, et avec qui j'ai été heureuse de partager ces moments.

Sommaire

I. PARTIE THEORIQUE	1
1. INTRODUCTION	1
2. BILINGUISME PRECOCE SIMULTANE ET RECITS NARRATIFS ORAUX	2
2.1 <i>Manifestations des signes de développement linguistique particulier chez l'enfant bilingue précoce simultané</i>	2
2.2 <i>Rôle de l'exposition aux langues</i>	4
3. RECIT NARRATIF ORAL ET COMPETENCES LANGAGIERES	6
3.1 <i>Mesures narratives orales</i>	6
3.1.1. Macrostructure	6
3.1.2. Microstructure	7
3.1.3. Fluence	8
3.2 <i>Le récit narratif oral : support de l'analyse des compétences langagières</i>	8
4. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	10
II. METHODE	11
1. POPULATION	11
2. MATERIEL	11
2.1 <i>Entretiens semi-guidés enfants et questionnaires parents</i>	11
2.2 <i>L'album de Mayer (1969) : Frog, where are you ?</i>	12
2.3 <i>Grilles d'analyse des récits narratifs oraux</i>	12
2.3.1. Grille d'analyse de la macrostructure	12
2.3.2. Grille d'analyse de la microstructure	13
2.3.3. Grille d'analyse de la fluence	13
3. PROCEDURE	13
3.1 <i>Passation des narrations orales</i>	13
3.2 <i>Analyse des corpus oraux transcrits</i>	13
3.2.1. Mesures macrostructurales.....	13
3.2.2. Mesures microstructurales	14
3.2.3. Éléments de la fluence.....	15
III. RESULTATS	16
1. COMPARAISON INTER-INDIVIDUELLE : KEVIN VS. OLIVIA, AVA ET CHARLOTTE.....	16
1.1 <i>Macrostructure</i>	16

1.2 <i>Microstructure</i>	17
1.2.1. Nombre total de mots.....	18
1.2.2. Nombre d'erreurs.....	18
1.3 <i>Fluence</i>	19
1.3.1. Nombre de pauses.....	19
1.3.2. Nombre de mots répétés.....	20
2. COMPARAISON INTRA-INDIVIDUELLE : KEVIN PAR RAPPORT A LUI-MEME.....	20
2.1 <i>Macrostructure</i>	20
2.2 <i>Microstructure</i>	21
2.2.1. Nombre total de mots.....	21
2.2.2. Nombre d'erreurs.....	21
2.3 <i>Fluence</i>	22
2.3.1. Nombre de pauses.....	23
2.3.2. Nombre de mots répétés.....	23
IV. DISCUSSION	24
1. INTERPRETATION DES RESULTATS.....	24
1.1 <i>Première hypothèse</i>	25
1.1.1. Macrostructure.....	25
1.1.2. Microstructure.....	25
1.1.3. Fluence.....	26
1.2 <i>Deuxième hypothèse</i>	26
1.3 <i>Troisième hypothèse</i>	27
2. LIMITES DE L'ETUDE.....	28
3. IMPLICATIONS CLINIQUES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE : UNE EVALUATION NECESSAIRE DES DEUX LANGUES D'UN ENFANT BILINGUE.....	28
4. CONCLUSION.....	30
BIBLIOGRAPHIE	31
ANNEXES	

I. Partie Théorique

1. Introduction

Le bilinguisme est un phénomène linguistique et culturel qui concernerait près de 60% de la population mondiale (Auger, 2018 ; Huber, 2005), dont un grand nombre d'enfants (Armon-Lotem, 2012). Il est caractérisé comme « l'utilisation en alternance d'au moins deux langues par un même individu » (Bijeljać-Babic, 2017, p.1). Dans ce mémoire, seul le bilinguisme précoce simultané sera concerné. Il touche les individus qui acquièrent deux langues dès la naissance ou avant l'âge de 3 ans (Paradis, Genesee, Crago, et Leonard, 2011). Cette problématique concerne le langage et son développement, et se retrouve donc en orthophonie (Sanson, 2010).

Pour réaliser une évaluation orthophonique, le récit narratif oral (désormais RNO) est traditionnellement utilisé pour les locuteurs monolingues ou bilingues (Botting, 2002a; Kit-Sum To, Stokes, Cheung & T'sou, 2010). Le RNO est défini par Genette (1972), cité par El Abed Gravouil et David (2016) comme un « discours oral [...] qui assume la relation d'un événement ou d'une série d'événements ». Plus précisément, le récit peut être décrit à travers une structure globale de l'histoire (macrostructure) et à travers des mesures spécifiques, telles que les mots et les phrases qui composent l'histoire (microstructure) (Squires, Lugo-Neris, Peña Bedore, Bohman & Gillam., 2014). De nombreux auteurs reconnaissent le RNO comme un moyen écologique d'évaluation du langage (Botting, 2002b; Kapalková, Polišíenská, Marková, & Fenton, 2016; Kit-Sum To et al., 2010; Wetherell, Botting, & Conti-Ramsden, 2007). De plus, il permet d'observer d'éventuels signes de développement linguistique particulier (Tsimpli, Peristeri, & Andreou, 2016), appelés « variations linguistiques » par plusieurs auteurs (Witko, 2010; Devevey & Kunz, 2013). En se plaçant dans le cadre de la pathologie du langage, Devevey et Kunz (2013) les définissent comme étant la « prise en compte de la singularité du développement du langage de l'enfant porteur de troubles spécifiques » (Devevey & Kunz, 2013, p.4) et non pas la prise en compte de ses incapacités (Devevey & Kunz, 2013). Chez les enfants bilingues ayant un développement linguistique particulier, l'observation de signes de variations linguistiques au moyen du RNO est préconisée par plusieurs auteurs (Gagarina, Klop, Tsimpli, & Walters, 2016; Tsimpli et al., 2016). L'objectif de ce mémoire est de faire ressortir des productions atypiques (ou variations linguistiques) chez un enfant au développement linguistique particulier pour lequel aucun diagnostic de trouble du

langage n'a été posé. Il sera comparé à trois participantes présentant un développement typique. Les quatre enfants sont bilingues précoces simultanés anglais-français et intégrés au projet Input et Expérience dans le Développement Bilingue (INEXDEB) (Cohen, 2015). Ils sont testés en CP et CE2 à l'aide de grilles adaptées de la littérature, sur les mesures narratives du RNO, la macrostructure, la microstructure et la fluence. Le but de cette étude est de questionner la notion de trouble avec prudence, de comprendre la nature des variations linguistiques et de savoir si les outils d'évaluation utilisés pourraient être pertinents pour la pratique orthophonique. La première partie de ce mémoire consiste en une description des apports de la littérature. Puis suivront une partie expérimentale, une discussion et enfin une conclusion.

2. Bilinguisme précoce simultané et récits narratifs oraux

2.1 Manifestations des signes de développement linguistique particulier chez l'enfant bilingue précoce simultané

La notion de « variations linguistiques », ou VL, suggère une vision différente et moins tranchée des marqueurs apparentés aux pathologies du langage : « La déviance n'est-elle pas autre chose qu'un usage particulier du code, qu'une forme de variation ? » (Devevey & Kunz, 2013, p.17). Pour les auteurs, la variation linguistique est « inhérente à tout système linguistique » (Devevey & Kunz, 2013, p.17).

Chez les enfants bilingues précoces simultanés, l'apprentissage des deux langues se fait en même temps. Le développement langagier, s'il est typique, et si la quantité d'exposition à chaque langue est suffisante (Paradis et al., 2011), est comparable à celui d'un enfant monolingue (Paradis et al., 2011). Des études démontrent que des enfants bilingues et monolingues présentant des VL ont des performances identiques sur certains marqueurs grammaticaux, par exemple la morphologie flexionnelle ou les prépositions (Armon-Lotem, 2012, cité par Tsimpli et al., 2016). Paradis et al. (2003, 2005, 2010), cités par Tsimpli et al. (2016) font également ce constat dans une étude sur des enfants bilingues anglais-français ayant un trouble spécifique du langage (*Specific Language Impairment*). Leurs scores à des tâches de production grammaticale se sont révélés identiques à ceux de leurs pairs monolingues présentant aussi un trouble spécifique du langage (Tsimpli et al., 2016).

Selon, l'hypothèse d'interdépendance linguistique (*Linguistic Interdependence Hypothesis*) (Cummins, 1978), chaque langue possède des domaines communs à toutes les langues, transférés d'une langue à l'autre, et des domaines spécifiques à chaque langue, qui ne le sont pas. Cette notion a été explorée dans une étude portant sur la narration à propos des relations entre les deux mesures narratives, de macrostructure et de microstructure (Rodina, 2017). Pour des bilingues précoces simultanés, une hypothèse a été posée : la macrostructure est universelle et devrait être la même dans les deux langues du fait qu'elle dépende des processus cognitifs communs aux deux langues. En revanche, les éléments de la microstructure (lexique, morphosyntaxe) sont étroitement liés à la quantité d'exposition cumulative à chaque langue et ne sont pas forcément transférés d'une langue à l'autre (Rodina, 2017). Cette hypothèse a été vérifiée par plusieurs auteurs. Rodina (2017) rapporte une étude menée sur 16 enfants bilingues simultanés norvégien-russe âgés en moyenne de 4 ans 6 mois, ainsi que sur 16 monolingues Norvégiens et 16 monolingues Russes, âgés en moyenne de 4 ans 5 mois, tous tout-venants. Les résultats montrent que la macrostructure ne varie pas d'une langue à l'autre, contrairement aux mesures microstructurales (Rodina, 2017). Tsimpli et al. (2016) ont mené une étude auprès d'enfants bilingues grec-anglais et monolingues grecs, avec et sans trouble spécifique du langage, à l'aide du *Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. Ils s'accordent sur deux constats. D'une part, la macrostructure n'est pas atteinte chez les enfants présentant un trouble spécifique du langage puisqu'elle est indépendante des compétences linguistiques. D'autre part, la microstructure est atteinte chez ces enfants ayant un profil « variations linguistiques » (Tsimpli et al., 2016). Dans des études similaires, les manifestations se situent aux niveaux lexical et morphosyntaxique (nombre total de mots, nombre de mots différents, longueur moyenne des unités de communication et longueur moyennes des trois plus longues unités de communication) (Altman, Armon-Lotem, Fichman, & Walters, 2016; Iluz-Cohen & Walters, 2012). De plus, Altman et al. (2016) distinguent des enfants bilingues au développement typique, d'enfants au développement linguistique particulier en se basant sur l'analyse des erreurs (morphosyntaxiques notamment). Ces erreurs seraient des marqueurs de VL : elles sont plus nombreuses dans la langue la moins forte chez un bilingue au développement linguistique particulier (Altman et al., 2016). Des signes de VL peuvent également ressortir à travers les signes de disfluenza dans le discours : pauses, hésitations, répétitions, reformulations (Balciuniene, 2013.).

Balciuniene (2013) précise qu'en dépit du fait que tous les enfants produisent des signes de disflueance, les enfants ayant des troubles spécifiques du langage en produisent davantage. Leur nombre et leur proportion plus élevés chez les sujets au développement linguistique particulier permettrait de les distinguer des sujets tout-venants. Cependant, l'auteur ajoute que peu d'études ont été menées sur ce sujet et que les données manquent, notamment pour les bilingues.

2.2 Rôle de l'exposition aux langues

Plusieurs études ont montré que l'exposition aux langues tient un rôle important dans le développement narratif bilingue (Iluz-Cohen & Walters, 2012 ; Rodina, 2017). L'exposition dépend de deux grands facteurs : la quantité et la qualité des entrées linguistiques, également appelées *input* (Cohen & Mazur-Palandre, 2018 ; Gutiérrez-Clellen, Simon-Cereijido, & Erickson Leone, 2009).

La quantité cumulative d'input a fait l'objet de plusieurs études (Thordardottir, 2015, 2017). En accord avec de précédentes études, Cohen et Mazur-Palandre (2018) considèrent que ce facteur est l'un des plus importants dans l'acquisition et le maintien d'un bilinguisme équilibré. En effet, des études ont montré que plus un enfant est exposé à une langue, plus son vocabulaire dans cette langue sera riche ; il en est de même pour les structures morphosyntaxiques complexes (Rodina, 2017). Thordardottir (2015) a cherché à examiner l'effet de la quantité de l'exposition bilingue sur le développement grammatical chez des enfants bilingues, comparés à des enfants monolingues. Deux groupes d'enfants d'âge préscolaire (avant 6 ans), 56 enfants de 3 ans et 83 enfants de 5 ans, ont participé à l'étude, tous considérés comme des bilingues précoces simultanés français-anglais (ayant eu une exposition bilingue régulière avant leurs 3 ans) ; tous sont comparés à un groupe monolingue. Les résultats de cette étude montrent que la quantité d'input est en corrélation avec le développement grammatical, et que chaque langue est apprise de manière spécifique, reflétant le niveau d'exposition cumulative reçu pour chacune. Les enfants bilingues avec une exposition égale à leurs deux langues ont un niveau grammatical identique à celui des monolingues, dans chaque langue. En revanche, les enfants avec une exposition déséquilibrée selon les langues ont de moins bonnes performances que les monolingues dans leur langue la plus faible (Thordardottir, 2015).

La qualité de l'input est aussi considérée comme un facteur important pour le maintien et le développement des langues chez un enfant bilingue. Une exposition à des

modèles linguistiques de bonne qualité sont nécessaires pour augmenter la richesse et la variété des apports linguistiques dans chaque langue (Cohen & Mazur-Palandre, 2018). Les sources d'apports linguistiques peuvent provenir, entre autres, des locuteurs natifs d'une langue au contact de l'enfant bilingue. Unsworth (2015) rapporte une étude de Nicoladis et Montanari menée sur des enfants bilingues simultanés et consécutifs anglais-espagnol de 2 à 10 ans. Ils constatent des différences dans leur expérience linguistique. D'une part, les enfants bilingues qui sont au contact d'un plus grand nombre de locuteurs et de contextes dans une des langues ont un vocabulaire plus riche dans cette langue. D'autre part, ceux qui ont un membre de la famille vivant à la maison et parlant une des langues ont un taux d'exposition à cette langue plus élevé (Unsworth, 2015). Ces mêmes auteurs évoquent également le statut socio-économique de ces différents locuteurs, en particulier celui de la mère : plus son niveau d'éducation est élevé, plus la complexité de son discours sera élevée et aura par conséquent un effet positif sur la qualité de l'input entendu par l'enfant (Unsworth, 2015). En plus des différents locuteurs de chaque langue, la lecture représenterait aussi un apport linguistique important. En effet, il a été suggéré que la lecture (partagée et indépendante) contribuerait au maintien et au développement des performances linguistiques d'une langue (Cohen & Mazur-Palandre, 2018).

Certains chercheurs, soulèvent un autre facteur en plus de la quantité et de la qualité de l'input : l'avancée en âge (Norbury et Bishop, 2003; Schneider et al., 2006). Selon ces auteurs, plus un enfant grandit, plus ses habiletés linguistiques se perfectionnent, et plus les histoires qu'il produit sont longues et syntaxiquement complexes. Ce paramètre constituerait donc un élément de progrès dans la maîtrise du récit narratif (Maviş, Tunçer, & Gagarina, 2016; Reilly, Losh, Bellugi, & Wulfeck, 2004). Dans ce sens, Reilly et al. (2004) ont analysé les récits de 169 enfants monolingues Anglais âgés de 3 ans 11 mois à 12 ans 10 mois. Ils sont classés en trois groupes expérimentaux (enfants avec des troubles spécifiques du langage, des troubles neurologiques ou un syndrome de Williams) et comparés à des groupes d'enfants tout-venants, ayant tous le même âge. D'une part, les résultats montrent que dans tous les groupes, les récits des enfants plus âgés sont plus longs que ceux des enfants plus jeunes. D'autre part, les types de structures syntaxiques se complexifient avec l'âge, et la fréquence des structures plus complexes augmente (Reilly et al., 2004). Ces constats démontrent un effet positif de l'avancée en âge dans le développement et la

complexification du récit d'enfants monolingues, même chez ceux ayant des troubles spécifiques du langage.

3. Récit narratif oral et compétences langagières

3.1 Mesures narratives orales

3.1.1. Macrostructure

Le RNO peut s'analyser selon deux mesures (Maviş et al., 2016) : la macrostructure et la microstructure. La macrostructure représente la structure globale du récit (Altman et al., 2016; Maviş et al., 2016). Plusieurs auteurs ont constaté qu'indépendamment de l'âge ou de la culture, lorsqu'un individu raconte une histoire, il suit un même modèle (Dimino, Gersten, Carnine, & Blake, 1990). Ce constat fait référence au modèle de la grammaire du récit (Johnston, 1982; Schneider et al., 2006) qui propose une structure de récit considérée universelle (Altman et al., 2016; Rodina, 2017). Selon les auteurs, la dénomination des éléments qui composent la macrostructure diffère, mais leurs caractéristiques et leur succession dans une histoire concordent (Johnston, 1982; Schneider et al., 2006). Stein et Glenn (1979) suggèrent qu'une histoire est l'addition d'un cadre et d'une structure épisodique ; dans une même histoire, il peut y avoir plusieurs épisodes (Johnston, 1982; Kunnari, Välimaa, & Laukkanen-Nevala, 2016). Le cadre sert à l'introduction des personnages principaux (Johnston, 1982; Norbury & Bishop, 2003; Roch, Florit, & Levorato, 2016) et du contexte spatio-temporel (Iluz-Cohen & Walters, 2012; Johnston, 1982; Norbury & Bishop, 2003). La structure épisodique est composée de plusieurs éléments, présents systématiquement dans une histoire et survenant dans l'ordre suivant : événement initial, plan, tentative(s) et conséquence(s) (Iluz-Cohen & Walters, 2012; Johnston, 1982; Norbury & Bishop, 2003; Schneider et al., 2006). L'événement initial est un fait qui pousse le protagoniste à agir (Johnston, 1982) et qui induit un problème ou un dilemme (Iluz-Cohen & Walters, 2012). Le plan représente les actions que le protagoniste prévoit de tenter (Johnston, 1982) pour résoudre le problème (Iluz-Cohen & Walters, 2012). La/les tentative(s) constitue(nt) les actions entreprises par le protagoniste pour atteindre son but (Johnston, 1982; Norbury & Bishop, 2003). La/les conséquence(s) indique(nt) le résultat des tentatives du protagoniste (Iluz-Cohen & Walters, 2012), et si son but est atteint ou non (Johnston, 1982). Selon Schneider et al. (2006), un épisode est considéré complet lorsqu'il contient les trois mesures principales suivantes :

l'événement initial, les tentatives et les conséquences. Un épisode est considéré incomplet lorsqu'il ne contient qu'un ou deux de ces éléments (Schneider et al., 2006).

3.1.2. Microstructure

La microstructure concerne les structures linguistiques utilisées pour la construction d'un RNO cohérent (Bohnacker, 2016 ; Justice et al., 2006). A la différence de la macrostructure, elle est située à un niveau d'analyse plus local du récit (Norbury & Bishop, 2003). Elle couvre un large rang de mesures linguistiques (Altman et al., 2016). Altman et al. (2016) distinguent les mesures lexicales des mesures morphosyntaxiques. Les mesures lexicales les plus utilisées sont le nombre total de mots, le nombre de mots différents, le nombre total de noms, le nombre total de verbes (Rodina, 2017) et les termes d'état interne (Altman et al., 2016). Ces derniers sont des termes renseignant sur les différents états d'esprit des personnages de l'histoire, leurs pensées, leurs sentiments ou leurs intentions (Altman et al., 2016; Gagarina et al., 2016). Ils peuvent être de différentes catégories : perceptuels (ex : voir), mentaux (ex : penser), motivationnels (ex : vouloir), émotionnels (ex : triste), physiologiques (ex : faim), linguistiques (ex : dire) ou de conscience (ex : réveillé) (Altman et al., 2016). Les mesures morphosyntaxiques sont représentées par le nombre d'unités de communication (*c-units*), c'est-à-dire les énoncés principaux et leurs subordonnées (hors commentaires non pertinents et énoncés avortés) (Rodina, 2017), la longueur moyenne des énoncés (en mots) et les erreurs morphosyntaxiques (Rodina, 2017; Altman et al., 2016). Les erreurs touchant la production phonologique sont également à prendre en compte. « Cette catégorie couvre tout élément étant identifié comme déviant d'une prononciation "standard", "correcte" selon le locuteur » (Crible, Dumont, Grosman, & Notarrigo, 2015, p.20). Ces erreurs peuvent se manifester par des omissions de sons, des déformations, des productions instables voire même des énoncés inintelligibles (Schelstrate, Maillart, & Jamart, 2004). L'alternance codique (ou *code switching*) peut être ajoutée à l'analyse de la microstructure. C'est un concept défini par Gutiérrez-Clellen, Simon-Cereijido, & Erickson Leone (2009) comme l'alternance d'une langue à l'autre à l'intérieur des énoncés des sujets bilingues. Les auteurs ajoutent que l'alternance codique peut être révélatrice de difficultés au niveau des compétences grammaticales chez des sujets bilingues ayant un développement linguistique particulier ou typique (Gutiérrez-Clellen et al., 2009).

3.1.3. Fluence

La fluence est également une mesure pertinente pour l'analyse des RNO. Elle est définie comme « l'utilisation fluide, rapide et sans effort du langage (Crystal, 1988, cité par Crible et al., 2015, p.5). La fluence prend en compte plusieurs marqueurs pouvant être signes d'utilisation aisée de la production discursive (donc d'un discours fluide), ou à l'inverse, signes de difficultés (Crible et al., 2015). Les causes de difficultés peuvent être dues par exemple à un accès lexical limité ou à une surcharge cognitive et/ou émotionnelle (Crible et al., 2015). La fluence peut être mesurée par le nombre de pauses, les faux départs, les troncations et les répétitions. Deux types de pauses ressortent. Les pauses silencieuses sont définies comme « toute interruption du signal sonore au-delà d'un seuil fixé par les conventions d'annotations existantes des corpus ou fixé relativement au débit de la parole du locuteur dans un texte donné » (Little, Oehmen, Dunn, Hird et al., 2013 cités par Crible et al., 2015, p.8). Les pauses pleines « couvrent l'occupation active et codifiée du signal auditif par un élément conventionnel d'appui ou de maintien de la parole (*euh* d'appui ou d'hésitation) » (Duez, 2001 ; Strassel, 2003 ; Vasilescu, Candea et Adda-Decker, 2004 cités par Crible et al., 2015, p.9). Les faux départs sont des « moments d'auto-interruption laissant un segment discursif syntaxiquement ou sémantiquement inachevé et abandonné et qui ne fait l'objet d'aucune reprise » (Pallaud, Rauzy & Blache, 2014 cités par Crible et al., 2015, p.12). Les troncations concernent « tout fragment de mot, qu'il soit complété (avec ou sans délai) ou abandonné. Ce phénomène révèle l'incomplétude formelle d'un morphème ou d'un mot pouvant rester incomplet ou être repris et modifié » (Pallaud et Henry, 2004 cités par Crible et al., 2015, p.13). Enfin, les répétitions peuvent être à l'identique ou « avec modulation » (Crible et al., 2015, p.14). Cette catégorie « couvre un mot ou une séquence de mots (quasi-)contiguë entièrement ou partiellement répétés mais dont le contenu est modifié. » (Crible et al., 2015, p.14).

3.2 Le récit narratif oral : support de l'analyse des compétences langagières

Le récit narratif oral est un outil pertinent pour l'analyse des compétences langagières des enfants bilingues (Schneider et al., 2006) pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le RNO représente un bon prédicateur des performances académiques (Boudreau, 2008; Duinmeijer, de Jong & Scheper, 2012; Gagarina et al., 2016; Kunnari et al., 2016),

autant pour estimer la réussite ou les faibles performances scolaires (Boudreau, 2008). Feagans et Applebaum (1986), cités par Boudreau (2008) ont mené une étude auprès de 55 enfants monolingues Anglais entre 6 et 7 ans pendant 3 ans, pour observer le lien entre les compétences en langage oral et la réussite scolaire. Durant la troisième année de leur étude (les enfants avaient entre 9 et 10 ans), ils ont pu observer que les enfants avec de faibles compétences syntaxiques mais avec de bonnes compétences narratives (mesurées avec des tâches de compréhension et de production narratives), avaient de meilleurs résultats scolaires que les enfants dont les compétences syntaxiques étaient supérieures aux compétences narratives (Boudreau, 2008). Une autre étude, menée par Fazio et al. (1996) rapportée par Boudreau (2008), a suivi trois groupes d'enfants monolingues Anglais de maternelle provenant de milieux socio-économiques défavorisés : un groupe de 12 enfants jugés à risque de développer des difficultés langagières, un groupe de 11 enfants avec un niveau non-verbal équivalent et un groupe de 10 enfants avec de faibles compétences cognitives non verbales. Le but de cette étude était d'identifier les facteurs qui représentaient les meilleurs prédicateurs de faibles performances scolaires en primaire. Plusieurs tâches, dont une tâche narrative, ont été proposées aux enfants. Les résultats montrent que seule la tâche narrative représentait un bon prédicateur des faibles performances scolaires sur le groupe d'enfants considérés à risque (Boudreau, 2008). Néanmoins, ces études sont menées sur des enfants monolingues et il n'existe pas d'étude décrivant ce constat chez les enfants bilingues (Uccelli, 2007).

Ensuite, le RNO est un bon moyen pour discriminer les sujets ayant des troubles spécifiques du langage (Duinmeijer et al., 2012; Norbury & Bishop, 2003; Schneider et al., 2006). Tsimpli et al. (2016) ont étudié deux groupes d'enfants, monolingues grecs et bilingues grec-une autre langue, ayant tous des troubles spécifiques du langage et comparés à un groupe monolingue ou bilingue tout-venant. Leur but était d'identifier quels aspects de la microstructure étaient atteints chez les enfants ayant des troubles spécifiques du langage. Les données montrent des scores plus faibles en diversité lexicale chez les groupes ayant des troubles spécifiques du langage, démontrant non seulement l'atteinte d'une mesure microstructurale, mais aussi que le RNO peut mettre en avant des signes de troubles spécifiques du langage (Tsimpli et al., 2016). De plus, l'analyse de la narration est particulièrement adaptée aux enfants bilingues car c'est un moyen moins biaisé que les outils d'évaluation classiques (Gagarina et al., 2016; Kunnari et al., 2016). Plus précisément, l'étude de la macrostructure dans le RNO

fournit des informations sur des capacités qui vont au-delà des spécificités linguistiques, du fait de son universalité et sa grande complexité (Rodina, 2017).

4. Problématique et hypothèses

Les apports théoriques suggèrent que les mesures narratives sont un outil pertinent d'observation de signes de développement linguistique particulier chez l'enfant bilingue simultané. L'objectif de ce mémoire est de tenter de reconnaître d'éventuels signes de VL chez un participant bilingue présentant un développement linguistique particulier par rapport à trois participantes bilingues au développement typique, par l'analyse de mesures narratives orales (macrostructure, microstructure, fluence). Quatre enfants bilingues précoces simultanés français-anglais seront comparés en CP et en CE2.

Selon la première hypothèse (H1), l'analyse des mesures narratives orales (macrostructure, microstructure, fluence) permettrait d'observer des signes de VL entre les participants. Autrement dit, le participant présentant un développement linguistique particulier devrait obtenir des résultats plus faibles en microstructure et en fluence (donc un discours moins fluide) par rapport aux trois participantes tout-venants. Il devrait cependant obtenir des résultats comparables à ceux des participantes tout-venants en macrostructure.

Selon la deuxième hypothèse (H2), les mesures narratives orales du participant présentant un développement linguistique particulier devraient s'améliorer avec l'avancée en âge. Autrement dit, ses résultats en microstructure et en macrostructure devraient augmenter, et son discours devrait être plus fluide, entre le CP et le CE2.

Selon la troisième hypothèse (H3), le participant présentant un développement linguistique particulier devrait améliorer ses résultats dans la langue à laquelle il est le plus exposé (locuteurs et lecture). Il devrait avoir des résultats plus élevés en macrostructure et en microstructure et un discours plus fluide dans cette langue. Autrement dit, plus le taux d'exposition à une langue est élevé, plus les résultats en macrostructure et en microstructure seront élevés, et plus son discours sera fluide, dans cette langue.

II. Méthode

1. Population

Afin de mener une étude de cas multiples, quatre participants sont choisis dans le corpus INEXDEB : Olivia, Ava, Charlotte et Kevin (les prénoms ont été modifiés pour la confidentialité des participants). Plusieurs critères d'inclusion les rassemblent. Ils ont tous le même profil linguistique (bilingues anglais-français simultanés, dont la langue dominante est l'anglais), nés dans un pays francophone et ayant deux parents anglophones avec l'anglais comme langue familiale ; le français n'est parlé qu'en dehors de la maison. Ils sont tous scolarisés dans la même école bilingue. La majorité des cours est en français. Ils ont donc un modèle linguistique dans cette langue plus complexe et plus formel qu'en anglais. Enfin, ils sont tous issus de milieux socio-économiques élevés. Selon les renseignements fournis par les parents, les mères ont toutes au moins une licence. Ces participants ont été choisis pour deux raisons. D'une part ils présentent les mêmes caractéristiques au niveau de leur âge, leur classe, leur profil linguistique et leur milieu socio-économique. D'autre part, Kevin interroge par son développement linguistique particulier, tandis que les trois filles présentent un profil linguistique comparable. Le suivi des quatre enfants correspond aux années de CP de et CE2. Ils ont donc tous âgés de 6 ans la première année et de 8 ans la troisième année. L'année de CE1 n'est pas analysée car l'histoire proposée aux enfants pour la tâche de narration orale (évoquée plus loin) n'est pas la même, ce qui aurait donné des résultats difficiles à interpréter.

2. Matériel

2.1 Entretiens semi-guidés enfants et questionnaires parents

Des entretiens semi-guidés ont lieu avec les enfants chaque année (Cohen, 2015). Le but est de savoir quelles langues ils parlent, la/les langue(s) utilisée(s) selon les interlocuteurs proches (parents, frères et sœurs, amis) et les contextes, leurs ressentis et difficultés/facilités selon les langues. Des questionnaires sont également soumis aux parents chaque année (Cohen, 2015). Ils donnent des informations sur le contexte familial (situation professionnelle des parents, fratrie, temps passé en France, langues parlées par les parents et niveau de maîtrise de chaque langue), le contact linguistique de l'enfant (quantification approximative de l'exposition quotidienne aux langues pendant et hors des temps scolaires, fréquences et langues de lecture partagée et

indépendante de l'enfant), l'utilisation des langues de l'enfant, de la naissance au moment présent (pays dans le(s)quel(s) a vécu l'enfant, langue(s) utilisée(s) par chaque parent pour parler à l'enfant, langue(s) utilisée(s) par l'enfant pour parler à chaque parent et à ses pairs, langue(s) parlée(s) dans les modes de garde et classes antérieures).

2.2 L'album de Mayer (1969) : *Frog, where are you ?*

Frog, where are you ? Mayer (1969) est un livre illustré sans texte mettant en scène un garçon, un chien et une grenouille. Il est soumis aux enfants la première année (CP) et la troisième année (CE2) de l'étude. C'est une histoire en 24 images en noir et blanc illustrant l'histoire d'un garçon et de son chien partis à la recherche de leur grenouille. Chaque année, la consigne donnée aux participants est la même pour les deux langues : « Voilà une histoire d'un garçon, d'une grenouille et d'un chien. Tu vas d'abord regarder les images, et puis quand tu es prêt(e), tu vas me raconter l'histoire que tu vois sur les images. » (Cohen, 2015). Les récits narratifs oraux produits par chaque participant sont enregistrés en vue d'être transcrits.

2.3 Grilles d'analyse des récits narratifs oraux

Après que les récits narratifs oraux des participants ont été transcrits (voir Annexes A & B), des grilles d'analyse ont été adaptées à partir de grilles existant dans la littérature (Altman et al., 2016; Maviş et al., 2016). Ces grilles ont pour but d'étudier les productions orales des enfants selon les éléments précédemment présentés dans la revue de littérature.

2.3.1. Grille d'analyse de la macrostructure

La macrostructure est mesurée chaque année (CP/CE2) et pour chaque langue (anglais/français) dans une même grille adaptée à l'album « *Frog, where are you ?* » (Mayer, 1969) (voir Annexes C & D). Dans cette grille, l'histoire est divisée en cinq épisodes, chacun constitué de sous-parties (événement initial, plan, tentatives, conséquences). Le nombre d'éléments présents par épisode est mesuré. Il y a un score maximal de 90 points. Cet outil est adapté des recherches de Kunnari et al. (2016), Altman et al. (2016) et Maviş et al. (2016).

2.3.2. Grille d'analyse de la microstructure

La grille de microstructure (voir Annexe E) vise à mesurer dans les corpus oraux transcrits de chaque participant, pour chaque langue (anglais/français) et pour les deux années (CP/CE2) le nombre total de mots, de noms, de verbes, de termes d'état interne et d'unités de communication (*c-units*), la longueur moyenne des énoncés (en mots) et le nombre total d'erreurs. Cette grille a été adaptée des travaux d'Altman, Armon-Lotem, Fichman, & Walters (2016) et de Rodina (2017).

2.3.3. Grille d'analyse de la fluence

La grille d'analyse de la fluence (voir Annexe F) vise à mesurer le nombre de pauses (vides et pleines), le nombre de troncations, le nombre de faux départs, le nombre de répétitions et le nombre d'alternances codiques (*code switching*). Chaque mesure aboutit à un score brut. La somme de ces scores bruts représente le score total score en fluence. Cette grille a été adaptée des travaux de Crible et al. (2015).

3. Procédure

3.1 Passation des narrations orales

Les parents des participants ont fourni un accord écrit avant que les tests effectués dans le cadre du projet INEXDEB ne commencent. Par la suite, les entretiens oraux semi-guidés et les deux récits narratifs oraux se sont déroulés en trois sessions différentes ; les récits narratifs sont séparés d'au moins trois semaines (pour éviter un effet d'apprentissage). Chaque session est consacrée à une tâche spécifique, dont les récits narratifs oraux (Cohen, 2015). Les narrations orales sont enregistrées puis transcrites par la suite en corpus oraux transcrits.

3.2 Analyse des corpus oraux transcrits

L'analyse des mesures macrostructurales et microstructurales s'est effectuée à partir des corpus oraux transcrits ; l'analyse de la fluence s'est effectuée à partir des corpus audio.

3.2.1. Mesures macrostructurales

Comme il est précisé plus haut, la grille d'analyse de la macrostructure est divisée en épisodes. Un épisode comprend toujours les mêmes sous-parties : un événement

initial, un plan, des tentatives et des conséquences. Dans chaque sous-partie, les éléments pertinents pour l'histoire sont comptés page par page dans l'album. Sur une même page, il peut y avoir plusieurs éléments pertinents, reconnaissables en gras dans la grille ; un élément pertinent représente 1 point. Dans la grille, si plusieurs éléments pertinents sont présents sur une même page, le symbole « // » (double slash) est écrit et équivaut à « et ». Par exemple, dans la grille, il est écrit pour l'image n°1 « Le garçon // Le chien ». Le garçon et le chien doivent tous les deux être énoncés dans le RNO pour obtenir 2 points. En revanche, le symbole « / » (slash unique) équivaut à « ou ». Par exemple, dans la grille, il est écrit pour l'image n°2 « Le garçon et le chien vont dormir / dorment ». Les deux éléments seront acceptés et tout autre mot dit par l'enfant s'y rapprochant sera accepté également pour obtenir 1 point. Le score total en macrostructure (soit le score de l'histoire entière) est la somme des scores des épisodes, elle-même obtenue par la somme des scores de chaque sous-catégorie. Les scores totaux (CP + CE2) de chaque langue sont également calculés.

3.2.2. Mesures microstructurales

Toutes les mesures microstructurales sont analysées selon le travail d'Altman et al. (2016) et de Rodina (2017). Chaque corpus oral transcrit a été analysé dans sa totalité. Le nombre total de mots est obtenu en comptant tous les mots complets du corpus, même s'ils sont répétés plusieurs fois, à l'exception des mots incomplets. Le nombre total de mots est obtenu en comptant tous les noms complets, en excluant les répétitions. Autrement dit, un nom répété deux fois ou plus n'est comptabilisé qu'une fois (exemple : si le mot « grenouille » apparaît plusieurs fois dans un corpus, il n'est comptabilisé qu'une fois). Les mots incomplets (troncations) sont exclus aussi. Le nombre de verbes suit le même principe que le nombre total de noms. Le nombre de termes d'état interne est obtenu en comptant tous les mots entrant dans cette catégorie. Un terme d'état interne est comptabilisé une fois, même s'il y a des déclinaisons de ce terme (exemple : regardait/regardé/regarda = une seule comptabilisation). Le nombre total d'unités de communication (*c-unis*) est obtenu en comptant le nombre de propositions. Une proposition indépendante (au minimum un sujet et un verbe) est comptabilisée comme une seule unité de communication (exemple : il dort) ; une proposition coordonnée (deux propositions indépendantes reliées par une conjonction de coordination : mais, ou, et, donc ; *and, (and) then, next, so*) est comptabilisée comme deux unités de communication (exemple : le garçon a vu

une grenouille / et le chien courait) ; une proposition subordonnée (une proposition principale liée à sa subordonnée par une conjonction de subordination) est comptabilisée comme une seule unité de communication car la subordonnée n'a pas de sens si elle est séparée de la principale (exemple : le garçon ne pouvait pas attraper la grenouille (*principale*) parce que le seau était sur sa tête (*subordonnée*)). Les énoncés inachevés (faux départs) ne sont pas inclus dans le décompte des unités de communication (exemple : le garçon a levé...) ; en revanche, les mots (complets) qui les composent sont inclus dans le nombre total de mots, de noms et de verbes. La longueur moyenne des énoncés (en mots) pour chaque récit est obtenue en divisant le nombre total de mots par le nombre d'unités de communication. Le nombre d'erreurs est obtenu en comptant la totalité des erreurs, et parmi ce total, les différents types d'erreurs : phonologiques (transcrites en Alphabet Phonétique International), morphosyntaxiques et lexicales (mauvais choix de mots). Les éléments de chaque mesure microstructurale sont comptabilisés à partir des corpus écrits. Chaque participant a un score brut par mesure microstructurale pour chaque langue, pour chaque année. Tous les scores bruts sont additionnés pour aboutir à un score total en microstructure ; il n'y a pas de score maximal. Le nombre d'erreurs est analysé indépendamment de la microstructure car il ferait augmenter le score total ce qui fausserait la valeur.

3.2.3. *Éléments de la fluence*

Le nombre de pauses a été mesuré à partir des corpus audio des participants avec le logiciel Audacity (<https://www.audacityteam.org/>). Chaque pause est mesurée individuellement. Une pause est considérée comme telle lorsqu'elle dure 250 millisecondes ou plus. Les pauses vides et pleines sont comptabilisées et additionnées pour donner le nombre total de pauses dans une narration. Le nombre de faux départs est obtenu en comptant toutes les phrases inachevées. La prosodie et le sens du récit aident à définir si un segment de phrase constitue un faux départ ou non. Le nombre de mots répétés prend en compte tous les mots ou segments de phrases répétés une ou plusieurs fois. Le nombre d'alternances codiques est obtenu en prenant en compte le(s) moment(s) où le participant passe d'une langue à l'autre pour trouver un seul mot, soit en réfléchissant à voix haute, soit en intégrant un élément lexical de l'autre langue dans son récit.

III. Résultats

Les résultats de l'analyse des mesures narratives orales concernent quatre participants : un enfant qui présente un développement linguistique particulier (Kevin) et trois enfants tout-venants (Olivia, Ava et Charlotte), tous bilingues simultanés anglais-français. Ils sont évalués en CP et CE2. Les résultats ont été interprétés de manière quantitative à travers des analyses statistiques, et de manière qualitative. Ils sont organisés en deux parties. La première partie est une comparaison inter-individuelle entre Kevin et les tout-venants (Olivia, Ava et Charlotte), dans les trois mesures narratives : macrostructure, microstructure, fluence, et entre les classes de CP et CE2. La deuxième partie est une comparaison intra-individuelle de Kevin entre les classes (CP et CE2) et entre les langues (anglais/français), dans les trois mesures narratives (macrostructure, microstructure, fluence). Les analyses statistiques ont été effectués au moyen de deux tests adaptés aux études de cas : (a) le test du Q' (Michael, 2007) pour les résultats en macrostructure (b) le test de Pocock (Pocock, 2006) pour les mesures de microstructure et de fluence. Le test du Q' a un degré de liberté de 1 ; sa significativité est déterminée par une valeur p , considérée comme significative si elle est inférieure ou égale à .05 (Michael, 2007). Il sera présenté comme suit : (Q'(1) = [score] ; p = [valeur]). Le test de Pocock donne un score z ; il n'a pas de degré de liberté. Le score z est considéré comme significatif s'il est supérieur ou égal à 1,645, ou inférieur ou égal à -1,645 (Pocock, 2006). Il sera présenté comme suit : (z = [score]). Dans les tableaux ci-après, les résultats de Kevin sont comparés aux résultats des trois participantes. Les scores (Q' et z) accompagnés d'une étoile (*) indiquent une différence significative entre les résultats comparés.

1. Comparaison inter-individuelle : Kevin vs. Olivia, Ava et Charlotte

1.1 Macrostructure

Tableau 1. Scores Q' en macrostructure des participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin/ Olivia	Q'(1) = 5,33 ; p = .02*	Q'(1) = 1,39 ; p = .24	Q'(1) = 0,99 ; p = .32	Q'(1) = 0,39 ; p = .53
Kevin/ Ava	Q'(1) = 5,94 ; p = .01*	Q'(1) = 0,08 ; p = .78	Q'(1) = 3,28 ; p = .07	Q'(1) = 2,09 ; p = .15
Kevin/ Charlotte	Q'(1) = 16,90 ; p = .00*	Q'(1) = 11,2 ; p = .00*	Q'(1) = 6,41 ; p = .01*	Q'(1) = 4,54 ; p = 0,03*

En CP, les scores Q' en macrostructure (Tableau 1 ; Annexe G – Tableau 1 ; Figure 1) montrent que Kevin obtient un résultat significativement plus faible qu'Olivia ($Q'(1) = 5,33 ; p = .02$), Ava ($Q'(1) = 5,94 ; p = .01$) et Charlotte ($Q'(1) = 16,90 ; p = .00$) pour l'anglais. Pour le français, Kevin obtient un résultat significativement plus faible que Charlotte ($Q'(1) = 11,15 ; p = .00$). En CE2, il obtient un résultat significativement plus faible que Charlotte pour l'anglais ($Q'(1) = 6,41 ; p = .01$) et pour le français ($Q'(1) = 4,54 ; p = .03$).

1.2 Microstructure

Tableau 2. Scores z en microstructure des participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin/Olivia	-4,220*	-2,548*	-7,442*	-1,667*
Kevin/Ava	-6,305*	-0,104	3,731*	5,032*
Kevin/Charlotte	-7,134*	-6,127*	-8,824*	-5,618*

En CP, les scores z en microstructure (Tableau 2 ; Annexe H – Tableau 2 ; Figure 2) montrent que Kevin obtient un résultat significativement plus faible qu'Olivia ($z = -4,220$), Ava ($z = -6,305$) et Charlotte ($z = -7,134$) pour l'anglais. Pour le français, il obtient un résultat significativement plus faible qu'Olivia ($z = -2,548$) et Charlotte ($z = -6,127$). En CE2, Kevin obtient un résultat significativement plus faible qu'Olivia ($z = -7,442$) et Charlotte ($z = -8,824$) et un résultat significativement plus élevé qu'Ava ($z = 3,731$) pour l'anglais. Pour le français, il obtient un résultat significativement plus faible qu'Olivia ($z = -1,667$) et que Charlotte ($z = -5,618$) et un résultat significativement plus élevé qu'Ava ($z = 5,032$).

Pour une analyse plus approfondie, il est nécessaire de se pencher sur chaque variable microstructurale : nombre total de mots, nombre de noms, nombre de verbes, nombre de termes d'état interne, nombre d'unités de communication (*c-units*), longueur moyenne d'énoncés et nombre total d'erreurs. Aucune différence significative entre les participants n'est visible sur les variables, sauf pour le nombre total de mots et le nombre total d'erreurs.

1.2.1. Nombre total de mots

Tableau 3. Scores z du nombre total de mots des participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin/Olivia	-3,382*	-1,475	-7,658*	-1,522
Kevin/Ava	-5,570*	0,057	4,113*	5,095*
Kevin/Charlotte	-6,216*	-5,380*	-7,833*	-4,733*

En CP, les scores z du nombre total de mots (Tableau 3 ; Annexe I – Tableau 3 : Figure 3) montrent que Kevin a un résultat significativement plus faible qu’Olivia ($z = -3,382$), Ava ($z = -5,570$) et Charlotte ($z = -6,216$) pour l’anglais. Pour le français, il obtient un résultat significativement plus faible que Charlotte ($z = -5,380$). En CE2, Kevin obtient un résultat significativement plus faible qu’Olivia ($z = -7,658$) et Charlotte ($z = -7,833$) et un résultat significativement plus élevé qu’Ava ($z = 4,113$) pour l’anglais. Pour le français, Kevin obtient un résultat significativement plus élevé qu’Ava ($z = 5,095$) et significativement plus faible que Charlotte ($z = -4,733$). Il obtient un résultat plus faible qu’Olivia, se situant à la limite de la significativité ($z = -1,522$).

1.2.2. Nombre d’erreurs

Tableau 4 – Scores z du nombre d’erreurs entre les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin/Olivia	4,359*	0,137	1,896*	1,761*
Kevin/Ava	3,710*	1,677*	5,209*	2,137*
Kevin/Charlotte	4,359*	3,212*	4,226*	2,137*

En CP, les scores z en nombre d’erreurs (Tableau 4 ; Annexe J – Tableau 4 ; Figure 4) montrent que Kevin obtient un résultat significativement plus élevé qu’Olivia ($z = 4,359$), Ava ($z = 3,710$) et Charlotte ($z = 4,359$) pour l’anglais. Pour le français, il obtient un résultat significativement plus élevé qu’Ava ($z = 1,677$) et Charlotte ($z = 3,212$). En CE2, Kevin obtient un résultat significativement plus élevé qu’Olivia ($z = 1,896$), Ava ($z = 5,209$) et Charlotte ($z = 4,226$) pour l’anglais. Pour le français, Kevin obtient un résultat significativement plus élevé qu’Olivia ($z = 1,761$), Ava ($z = 2,137$) et Charlotte ($z = 2,137$).

1.3 Fluence

Tableau 5. Scores z en fluence entre les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin/Olivia	-1,772*	-2,073*	-5,692*	-3,099*
Kevin/Ava	-2,982*	-0,557	1,132	-0,171
Kevin/Charlotte	-2,751*	-4,727*	-4,667*	-6,943*

En CP, les scores z en fluence (Tableau 5 ; Annexe K – Tableau 5 ; Figure 5) montrent que Kevin obtient un résultat significativement plus faible qu’Olivia ($z = -1,772$), Ava ($z = -2,982$) et Charlotte ($z = -2,751$) pour l’anglais. Pour le français, il obtient un résultat significativement plus faible qu’Olivia ($z = -2,073$) et Charlotte ($z = -4,727$). En, CE2, Kevin obtient un résultat significativement plus faible qu’Olivia ($z = -5,692$) et Charlotte ($z = -4,667$) pour l’anglais. Pour le français, il obtient un résultat significativement plus faible qu’Olivia ($z = -3,099$) et Charlotte ($z = -6,943$). Pour une analyse plus approfondie, il est nécessaire de se pencher sur chaque variable mesurée en fluence : nombre de pauses, nombre de troncations, nombre de faux départs et nombre de mots répétés. Les différences se situent surtout au niveau du nombre de pauses et du nombre de mots répétés.

1.3.1. Nombre de pauses

Tableau 6. Scores z du nombre de pauses entre les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin/Olivia	-1,616	-3,621*	-1,890*	-1,209
Kevin/Ava	-3,077*	1,053	0,606	0,371
Kevin/Charlotte	-3,314*	-3,545*	-4,536	-3,975*

En CP, les scores z du nombre de pauses (Tableau 6 ; Annexe L - Tableau 6 ; figure 6) montrent que Kevin obtient un résultat significativement plus faible qu’Ava ($z = -3,077$) et Charlotte ($z = -3,314$) et un résultat plus faible qu’Olivia, se situant à la limite de la significativité ($z = -1,616$), pour l’anglais. Pour le français, il obtient un résultat significativement plus faible qu’Olivia ($z = -1,890$) et Charlotte ($z = -4,536$). En CE2, Kevin obtient un résultat significativement plus faible qu’Olivia ($z = -3,621$) et Charlotte ($z = -3,545$) pour l’anglais. Pour le français, il obtient un résultat significativement plus faible que Charlotte ($z = -3,965$).

1.3.2. Nombre de mots répétés

Tableau 7. Scores z du nombre de mots répétés entre les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin/Olivia	-1,134	-0,302	-4,796*	-4,382*
Kevin/Ava	-1,667*	0,333	-1,414	-1,941*
Kevin/Charlotte	1,414	0,000	-3,606*	-6,828*

En CP, les scores z du nombre de mots répétés (Tableau 7 ; Annexe M - Tableau 7 ; Figure 7) montrent que Kevin obtient un résultat significativement plus faible qu'Ava ($z = -1,667$) pour l'anglais. Pour le français, il n'y a aucune différence significative entre les participants. En CE2, Kevin obtient un résultat significativement plus faible qu'Olivia ($z = -4,796$) et Charlotte ($z = -3,606$) pour l'anglais. Pour le français, il obtient un résultat significativement plus faible qu'Olivia ($z = -4,382$), Ava ($z = -1,941$) et Charlotte ($z = -6,828$). Des tableaux récapitulatifs des différences inter-individuelles pour chaque langue se trouvent en Annexe R (Tableaux 14 & 15).

2. Comparaison intra-individuelle : Kevin par rapport à lui-même

2.1 Macrostructure

Tableau 8. Scores Q' en macrostructure de Kevin, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CE2 A	CP F	CE2 F
Scores bruts	19	40	26	36
Scores Q'	Q'(1) = 6,08 ; $p = .01^*$		Q'(1) = 1,31 ; $p = .25$	

Les scores Q' en macrostructure (Tableau 8) montrent que Kevin obtient un score significativement plus faible entre le CP (19) et le CE2 (40) ($Q'(1) = 6,08 ; p = .01$) pour l'anglais. Pour le français, il n'y a pas de différence significative entre les deux classes. Il y a donc un effet significatif de l'avancée en âge pour l'anglais, mais pas pour le français.

2.2 Microstructure

Tableau 9. Moyennes et scores z en microstructure de Kevin, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CE2 A	CP F	CE2 F
Moyennes	199	277	218	332
Scores z	-3,610*		-4,843*	

Les scores z en microstructure (Tableau 9) montrent que Kevin obtient un résultat significativement plus faible entre le CP et le CE2 pour l'anglais ($z = -3,610$) et pour le français ($z = -4,843$). Il y a donc un effet significatif de l'avancée en âge entre le CP et le CE2, pour les deux langues. Les résultats (Annexe N - Tableau 8) montrent également qu'en CP, il n'y a pas de différence entre les langues, mais en CE2, Kevin a un résultat significativement plus faible en anglais ($z = -2,218$). Les différences observées entre les résultats en microstructure sont dues à deux variables : le nombre total de mots et le nombre d'erreurs.

2.2.1. Nombre total de mots

Tableau 10. Moyennes et scores z du nombre total de mots de Kevin, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CE2 A	CP F	CE2 F
Moyennes	137	194	154	247
Scores z	-3,133*		-4,644*	

Les scores z du nombre total de mots (Tableau 10) montrent que Kevin obtient un résultat significativement plus faible entre le CP et le CE2 pour l'anglais ($z = -3,133$) et pour le français ($z = -4,644$). Cela signifie qu'il dit significativement moins de mots en CP qu'en CE2, dans les deux langues. Il y a donc un effet de l'avancée en âge entre les classes. Les résultats (Annexe N - Tableau 8) montrent également qu'il n'y a pas de différence entre les langues CP, mais en CE2 Kevin a un résultat significativement plus faible en anglais ($z = -2,524$).

2.2.2. Nombre d'erreurs

Tableau 11. Moyennes et scores z du nombre d'erreurs de Kevin, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CE2 A	CP F	CE2 F
Moyennes	19	30	27	25
Scores z	-1,571		0,277	

Les scores z du nombre total d'erreurs (Tableau 11) montrent que Kevin obtient un résultat plus faible entre le CP et le CE2, avec un score z proche de la significativité ($z = -1,571$) pour l'anglais. Il fait donc moins d'erreurs en CP dans cette langue. Pour le français, il n'y a pas de différence significative entre les résultats. Il n'y a donc pas d'effet significatif de l'avancée en âge sur le nombre d'erreurs pour les deux langues. Il n'y a pas non plus de différence entre les langues (Annexe N - Tableau 8) : Kevin a un nombre d'erreurs comparable en anglais et en français. Au niveau qualitatif les mêmes types d'erreurs sont observés dans les deux langues : morphosyntaxiques (Annexe O – Tableaux 9 & 10), phonologiques (substitutions notamment) (Annexe P – Tableaux 11 & 12) et lexicales (mauvais choix de mots). Les erreurs phonologiques et morphosyntaxiques (mauvais accord en genre et en nombre, mauvais temps de conjugaison, mauvais choix d'auxiliaire, erreurs d'articles) sont les plus nombreuses. Les scores z des erreurs phonologiques de Kevin (Annexe Q – Tableau 13) montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre le CP (14) et le CE2 (12), pour l'anglais. Il n'y a donc pas d'effet de l'avancée en âge pour l'anglais. Pour le français, il obtient un résultat significativement plus élevé entre le CP (19) et le CE2 (9) ($z = 1,890$) ce qui montre qu'il fait significativement moins d'erreurs phonologiques en CE2 qu'en CP. Les scores z des erreurs grammaticales (Annexe Q - Tableau 13) montrent que Kevin obtient un résultat significativement plus faible entre le CP (1) et le CE2 (16) ($z = -3,638$) pour l'anglais, ce qui montre qu'il fait significativement plus d'erreurs grammaticales en CE2 qu'en CP. Pour le français, Kevin obtient un résultat plus faible entre le CP (8) et le CE2 (15), mais avec une différence proche de la significativité ($z = -1,460$). Il n'y a donc pas d'effet de l'avancée en âge sur le nombre d'erreurs grammaticales en français.

2.3 Fluence

Tableau 12. Moyennes et scores z en fluence de Kevin, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CE2 A	CP F	CE2 F
Moyennes	48	44	55	67
Scores Z	0,417		-1,086	

Les scores z en fluence (Tableau 12) montrent qu'il n'y a aucune différence significative entre le CP et le CE2. Il n'y a donc pas d'effet de l'avancée en âge, dans les deux langues. Les résultats (Annexe N - Tableau 8) montrent également qu'en CP,

il n'y a pas de différence entre les langues, mais en CE2, le discours de Kevin est significativement moins fluide en français (score $z = -2,183$).

2.3.1. Nombre de pauses

Tableau 13. Moyennes et scores z du nombre de pauses de Kevin, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CE2 A	CP F	CE2 F
Moyennes	41	41	46	60
Scores Z	0,000		-1,360	

Les scores z du nombre de pauses (Tableau 13) montrent qu'il n'y a aucune différence significative entre le CP et le CE2, dans les deux langues. Il n'y a donc pas d'effet de l'avancée en âge sur le nombre de pauses, dans les deux langues. Les résultats (Annexe N - Tableau 8) montrent également qu'en CP, il n'y a pas de différence entre les langues, mais en CE2, Kevin fait significativement moins de pauses en anglais ($z = -1,891$).

2.3.2. Nombre de mots répétés

Tableau 14. Moyennes et scores z du nombre de mots répétés par Kevin, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CE2 A	CP F	CE2 F
Moyennes	2	0	5	3
Scores Z	1,414		0,708	

Les scores z du nombre de mots répétés (Tableau 14) montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre le CP et le CE2, pour les deux langues. Il n'y a donc pas d'effet de l'avancée en âge sur le nombre de mots répétés, dans les deux langues. Les résultats (Annexe N - Tableau 8) montrent également qu'en CP, il n'y a pas de différence entre les langues, mais en CE2, Kevin répète significativement moins de mots en anglais ($z = -1,732$).

Un tableau récapitulatif des différences intra-individuelles se trouvent en Annexe R (Tableau 16).

IV. Discussion

Cette étude avait pour objectif d'observer si des signes de variations linguistiques émergeaient chez Kevin, enfant au développement linguistique particulier, et chez les trois filles, au développement linguistique typique. A partir de l'analyse de mesures narratives orales de macrostructure, de microstructure et de fluence, le but était de comprendre la nature de ces variations à l'aide de grilles adaptées de la littérature. Il s'agissait aussi de savoir si ces grilles pouvaient ainsi être utilisées dans la pratique orthophonique. A la suite des éléments apportés par la littérature, trois hypothèses ont été posées. La première hypothèse suggère que Kevin obtiendra des résultats comparables aux trois participants tout-venants en macrostructure, des résultats plus faibles en microstructure et un discours moins fluide. La deuxième hypothèse suggère que Kevin devra avoir des résultats en macrostructure en microstructure plus élevés et un discours plus fluide avec l'avancée en âge, autrement dit entre le CP et le CE2. Enfin, la troisième hypothèse suggère que Kevin obtiendra des résultats en macrostructure et en microstructure plus élevés, et un discours plus fluide dans la langue à laquelle il est plus exposé, donc l'anglais. Tout d'abord, les résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus à la suite de l'expérimentation seront interprétés ; ils seront confrontés aux précédentes hypothèses et aux apports théoriques. Puis, les limites de ce travail complétées par des implications cliniques seront discutées. Enfin, des perspectives de recherche seront évoquées.

1. Interprétation des résultats

Des variations inter-individuelles ressortent de l'analyse des résultats. Charlotte notamment, obtient souvent des mesures plus élevées que les autres participants. Au contraire, Ava obtient parfois des scores se situant parmi les plus faibles, notamment en CE2. En effet, l'entretien dirigé a été bien plus court et plus concis que les autres, ce qui surprend au vu de ses précédentes performances en CP et se répercute sur le nombre d'éléments à analyser, notamment le nombre total de mots. Ces constats forcent à relativiser d'autant plus la comparaison de ses résultats par rapport à Kevin, bien qu'il se distingue d'elle au niveau du nombre d'erreurs.

1.1 Première hypothèse

La première hypothèse suggérait que Kevin (obtiendrait des résultats comparables aux trois participants tout-venants en macrostructure, des résultats plus faibles en microstructure et un discours moins fluide. Cette hypothèse est en lien avec les études de Tsimpli, Peristeri, & Andreou (2016), Altman et al. (2016), Iluz-Cohen & Walters (2012) et Balciuniene (2013).

1.1.1. Macrostructure

Les résultats en macrostructure montrent que Kevin a des performances plus faibles qu'Olivia, Ava et Charlotte en anglais, mais uniquement en CP. Pour le CE2 anglais et le CP et le CE2 en français, il a des scores plus faibles que Charlotte, mais comparables à Olivia et Ava. Etant donné le profil particulier de Charlotte, la faiblesse des scores de Kevin par rapport aux trois participantes ne s'observe que pour l'anglais et uniquement en CP. Ils vont donc dans le sens des travaux de Tsimpli, Peristeri, & Andreou (2016) qui démontrent que la macrostructure n'est pas atteinte chez les sujets présentant un développement linguistique particulier.

1.1.2. Microstructure

Les résultats en microstructure montrent que Kevin a de moins bonnes performances que les trois filles en CP anglais. Pour le CP français et le CE2 dans les deux langues, il a de moins bonnes performances qu'Olivia et Charlotte, mais surpasse Ava. Ce résultat peut s'expliquer par la performance inhabituelle d'Ava lors des tâches de narration passées en CE2, ses récits étant bien plus concis. Les résultats en microstructure montrent que Kevin est globalement moins performant que les trois autres participantes. Cela fait écho au travail de Tsimpli et al. (2016), Altman et al. (2016) et Iluz-Cohen & Walters (2012), qui affirment que la microstructure est atteinte chez les sujets au développement linguistique particulier.

Plus précisément, Kevin produit moins de mots que les trois participantes en CP dans les deux langues. En CE2 dans les deux langues, il produit moins de mots qu'Olivia et Charlotte, mais il surpasse Ava. En particulier, Kevin fait plus d'erreurs dans les deux langues que les autres participantes, en CP et en CE2 (sauf par rapport à Olivia en CP français). Ces résultats confirment l'hypothèse d'une atteinte de la microstructure, selon les travaux d'Altman et al. (2016). Les auteurs utilisent l'analyse des erreurs

d'enfants bilingues anglais-hébreu, avec et sans trouble spécifique du langage, pour les distinguer des enfants tout-venants. Les auteurs démontrent que les enfants ayant des troubles spécifiques du langage font plus d'erreurs morphosyntaxiques que les enfants tout-venants (Altman et al., 2016; Reilly et al., 2004).

1.1.3. Fluence

Kevin a un discours plus fluide que les trois participantes, en CP et en CE2, surtout en anglais, mais également en français. Ces résultats infirment l'hypothèse selon laquelle Kevin aurait un discours moins fluide que les participantes tout-venant, avancées par Balciuniene (2013).

Plus précisément, Kevin obtient des résultats soit comparables, soit inférieurs à ceux des participantes, en nombre de pauses et en nombre de mots répétés. Il fait donc soit autant, soit moins de pauses que les trois participantes. De la même façon, il répète soit autant de mots, soit moins de mots qu'elles.

Ces résultats vont à l'encontre des travaux de Balciuniene (2013), pour qui le discours devrait être moins fluide (avec plus de pauses et de mots répétés) chez les enfants au développement linguistique particulier. Néanmoins, peu d'études ont été menées sur le sujet, encore moins auprès de sujets bilingues précoces simultanés. Ces pistes seraient donc à approfondir.

1.2 Deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse suggérait que Kevin aurait dû augmenter ses résultats en macrostructure et en microstructure, et avoir un discours plus fluide, entre le CP et le CE2. Cette hypothèse est en lien avec les travaux de Norbury & Bishop (2003) et Schneider et al. (2006), qui affirment qu'avec l'avancée en âge, les habiletés linguistiques d'un enfant se perfectionnent.

En macrostructure, les résultats montrent un effet de l'avancée en âge entre le CP et le CE2. La différence est significative en anglais, mais ne l'est pas en français, bien que le résultat de Kevin ait augmenté en CE2. En ce sens, les résultats confirment l'hypothèse que les scores en macrostructure de Kevin augmenteraient avec l'avancée en âge, dans sa langue forte, l'anglais.

En microstructure, les résultats montrent pour l'anglais comme pour le français, que Kevin a de meilleures performances en CE2 dans sa langue dominante, comme dans

sa langue non dominante. Ils confirment donc l'hypothèse que Kevin augmenterait sa mesure en microstructure en avançant en âge, comme le soulignent plusieurs études (Maviş et al., 2016; Reilly et al., 2004). Plus précisément, Kevin produit plus de mots entre le CP et le CE2, dans les deux langues. En revanche, il fait autant d'erreurs entre les deux classes et en anglais et en français. La nature des erreurs évolue de la même façon dans les deux langues. Les erreurs phonologiques sont plus nombreuses au CP et diminuent au CE2. En revanche, les erreurs grammaticales augmentent (erreur d'accord de genre, de nombre, de conjugaison, formulations de phrases erronées, omissions de connecteurs) entre le CP et le CE2, pour les deux langues également. Enfin, la fluidité du discours de Kevin est comparable entre les deux classes en français, alors qu'il aurait dû être plus fluide en CE2 dans les deux langues. Or, en CE2, son discours est moins fluide en français qu'en anglais. Donc, la fluidité entre les deux langues est comparable en CP, mais pas en CE2.

1.3 Troisième hypothèse

La troisième hypothèse suggérait que Kevin obtiendrait des résultats en macrostructure et en microstructure plus élevés, et un discours plus fluide, dans la langue à laquelle il a une exposition cumulative supérieure : l'anglais.

En macrostructure, les scores totaux (CP + CE2) sont quasiment équivalents (59 en anglais, 62 en français) et ne font donc ressortir aucune différence entre les langues. Ce constat confirme les travaux de Rodina (2017), qui ont montré que la macrostructure est universelle et indépendante des langues, même chez un participant avec un développement linguistique particulier.

En microstructure, il n'y a pas de différence entre les langues en CP. En CE2, les performances de Kevin sont plus faibles en anglais. Selon Rodina (2017), la microstructure est spécifique à chaque langue et devrait donc être affectée par le taux d'exposition. En suivant ces éléments, les résultats en microstructure de Kevin auraient dû être plus élevés en anglais. Cette hypothèse n'est donc pas confirmée. Le même constat est fait pour le nombre total de mots, qui est plus élevé en français qu'en anglais. Ces résultats vont aussi à l'encontre des travaux de Rodina (2017) qui avancent que le nombre total de mots augmenterait avec le taux d'exposition à une langue. En revanche, le nombre d'erreurs est comparable entre l'anglais et le français.

Ces résultats sont en inadéquation avec l'étude d'Altman et al. (2016) rapportant des différences dans le nombre d'erreurs entre la langue la plus forte et la langue la moins forte.

Enfin, le discours de Kevin est aussi fluide en anglais qu'en français, en CP. En CE2, le discours de Kevin est moins fluide en français qu'en CP. Il fait plus de pauses en français en CE2 qu'en CP, ce qui explique les résultats, tandis qu'en anglais, le nombre de pauses entre les deux classes est stable.

2. Limites de l'étude

Ce travail présente des limites méthodologiques. Tout d'abord, les grilles adaptées de la littérature pourraient être améliorées, notamment pour l'analyse de la fluence. En effet, très peu d'éléments théoriques sont disponibles, ce qui a rendu l'analyse des variables en fluence difficile. Ensuite, l'analyse des données aurait dû bénéficier d'une méthodologie inter-juge, donnant une certaine fiabilité au protocole, par une vérification croisée des codages. En effet, un seul évaluateur a analysé les données. Enfin, le protocole utilisé ne permet pas de comparer des tests concernant tous les modules linguistiques. Evaluer l'aspect phonologique du langage de manière plus approfondie aurait été intéressant étant donné les erreurs phonologiques de Kevin.

3. Implications cliniques et perspectives de recherche : une évaluation nécessaire des deux langues d'un enfant bilingue

Cette étude comporte plusieurs implications pour la pratique orthophonique. Tout d'abord, le format d'analyse choisi pour ce travail est l'étude de cas. Bien qu'elle ne permette pas de généralisation, elle représente aujourd'hui un format de recherche fiable et utilisée par beaucoup d'études utilisant une approche quantitative (Gagnon, 2012). Dans la même logique, l'utilisation de corpus en clinique représente un choix méthodologique intéressant (Witko, 2010). En effet, le corpus peut être un outil utile à l'amélioration des pratiques d'analyse en orthophonie. L'analyse de corpus permet, comme il a été fait dans ce mémoire, de « suggérer des hypothèses, [d']étayer ou confirmer d'autres types d'études » (Witko, 2010, p. 132).

Ensuite, comme plusieurs auteurs l'ont souligné, la méthode du récit est un moyen écologique et fiable pour évaluer le langage (Botting, 2002b; Kapalková et al., 2016; Kit-Sum To et al., 2010; Wetherell et al., 2007). En effet, Botting (2002) explique que

des patterns développementaux sont disponibles en ce qui concerne la compétence narrative. Pour l'auteur, cette compétence constitue donc une source idéale de comparaison pour les enfants chez qui des signes de VL sont suspectés. Les cliniciens peuvent donc se référer à ces modèles concernant les sujets tout-venants et les comparer aux sujets pour lesquels un développement linguistique particulier est suspecté (Botting, 2002).

Par ailleurs, les analyses effectuées sur les récits narratifs de Kevin ont permis de faire un lien avec une théorie de Cummins (Hélot, 2007). Cummins affirme que chez un enfant bilingue, le fait de parler deux langues peut avoir des effets positifs sur le développement linguistique. Plus précisément, ces bénéfices s'observeraient à travers de meilleures compétences linguistiques dans la langue la moins forte (pour Kevin, le français), lorsque l'enfant aura atteint une certaine maîtrise de la compétence linguistique dans sa langue dominante (pour Kevin, l'anglais). Des évolutions entre le CP et le CE2 sont effectivement observées chez Kevin en français. Sa langue la plus forte est l'anglais, mais il a de meilleures performances en français qu'en anglais sur certaines mesures, comme le nombre total de mots. Des évolutions se voient également sur son nombre d'erreurs : en CP, elles sont plus nombreuses en français qu'en anglais, mais ce processus s'inverse en CE2, ce qui montre que Kevin a rattrapé son retard en français. Cet avis est appuyé par Paradis (2011) qui souligne que plus un enfant est exposé à une langue et plus l'environnement qui utilise cette langue est diversifié, plus le lexique et la morphosyntaxe s'améliorent dans cette langue. C'est le cas de Kevin qui est exposé à l'anglais comme langue familiale, mais beaucoup plus au français en tant que langue académique à l'école. L'école constitue en effet une source riche et plus complexe de formes linguistiques. Par ailleurs, l'effet de l'apprentissage de l'écrit et des règles grammaticales qui l'accompagnent, entre le CP et le CE2 contribuent à faire diminuer les erreurs phonologiques de Kevin entre les deux classes. En effet, cette amélioration s'expliquerait par l'entraînement métaphonologique et phonologique occasionné par l'apprentissage de la lecture entre le CP et le CE2 (Ecalte, Magnan, & Bouchafa, 2002)

Pour finir, appliquer ce protocole jusqu'à la fin du projet INEXDEB (suivi longitudinal sur cinq ans) pourrait constituer une des perspectives de recherche dans la continuité de ce travail. Enfin, développer des moyens d'analyse plus fins pour croiser l'analyse des différents modules linguistiques (lexique, phonologie, syntaxe, discours) (Rondal,

2007) complèteraient ce protocole qui ne permet pas une analyse de l'ensemble des modules linguistiques.

4. Conclusion

Les objectifs de ce travail étaient de faire ressortir des signes de variations linguistiques chez un participant présentant un développement linguistique particulier à l'aide de grilles adaptées analysant le récit narratif oral. Les mesures narratives, macrostructure, microstructure et fluence, ont été analysées à partir de récits narratifs oraux de quatre enfants bilingues précoces simultanés anglais-français dans les deux langues. Les grilles d'analyse des mesures du récit narratif ont permis de mettre en avant des différences inter-individuelles et intra-individuelles. Ces outils d'analyse, bien que pouvant largement être améliorés, constituent un intérêt pour la pratique clinique orthophonique à travers le caractère écologique du récit narratif et la démarche pratique d'analyse du corpus. Dans la clinique orthophonique, l'analyse des variations linguistiques d'un sujet à l'aide d'un corpus sur un suivi longitudinal, peut constituer une méthode d'évaluation ciblée et personnalisée, répondant spécifiquement aux demandes et au développement atypique d'un patient.

Bibliographie

- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(01), 165-193. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000466>
- Armon-Lotem, S. (2012). Introduction: Bilingual children with SLI – the nature of the problem. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(01), 1-4. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000599>
- Audacity® | Free, open source, cross-platform audio software for multi-track recording and editing. (s. d.). Consulté 29 avril 2019, à l'adresse <https://www.audacityteam.org/>
- Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Devenir*, 30(1), 57. <https://doi.org/10.3917/dev.181.0057>
- Balciuniene, I. (2013). *Linguistic Disfluency in Narrative Speech: Evidence from Story-Telling in 6-Year Olds*. 4.
- Bijeljać-Babic, R. (2017). *L'enfant bilingue : de la petite enfance à l'école*. Paris : Odile Jacob, DL 2017. (BU Education Bourg-en-Bresse 404.2 BIJ).
- Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37(01), 19-48. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000405>
- Botting, N. (2002a). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- Botting, N. (2002b). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- Boudreau, D. (2008). Narrative Abilities: Advances in Research and Implications for Clinical Practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99-114. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318932.08807.da>
- Cohen, C. (2015). *Une étude longitudinale sur le développement du bilinguisme chez l'enfant : Le projet INEXDEB*. 43.

Cohen, C., & Mazur-Palandre, A. (2018). Le langage oral en production chez les enfants bilingues : quels liens avec l'exposition ? *SHS Web of Conferences*, 46, 10004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184610004>

Crible, L., Dumont, A., Grosman, I., & Notarrigo, I. (2015). *Annotation des marqueurs de fluence et disfluence dans les corpus multilingues et multimodaux, natifs et non natifs*.

Devevey, A., & Kunz, L. (2013). *Les troubles spécifiques du langage. [Texte imprimé] : pathologies ou variations ? : modes d'intervention*. Bruxelles : De Boeck-Solal, DL 2013. (BU Santé Rockefeller WL 340 TRO).

Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D., & Blake, G. (1990). Story Grammar: An Approach for Promoting At-Risk Secondary Students' Comprehension of Literature. *The Elementary School Journal*, 91(1), 19-32. <https://doi.org/10.1086/461635>

Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment: Narrative and cognitive abilities in SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542-555. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x>

Ecalte, J., Magnan, A., Bouchafa, H., & de Conférences, M. (2002). *Apprentissage - Développement - Lecture - Évaluation - Enfant*. 11.

El Abed Gravouil, H., & David, J. (2016). Produire des récits oraux avec des élèves allophones. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 77. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0077>

Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(01), 11-17. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000399>

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2nd ed). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Gutiérrez-Clellen, V. F., Simon-Cereijido, G., & Erickson Leone, A. (2009). Code-switching in bilingual children with specific language impairment. *International Journal of Bilingualism*, 13(1), 91-109. <https://doi.org/10.1177/1367006909103530>

Hélot, C. (2007). Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. [Texte imprimé]: Toute la BU en un clic! Consulté 5 mai 2019, à l'adresse

<https://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=d5baf92d-2e10-4ba6-8eb4c0dad1e337cc%40sessionmgr4007&bdata=Jmxhbmc9Znlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d>

Huber, C. (2005). Identité et bilinguisme: Et si nous n'avions plus peur du métissage culturel? *VST - Vie sociale et traitements*, 87(3), 80. <https://doi.org/10.3917/vst.087.0080>

Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(01), 58-74. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000538>

Johnston, J. R. (1982). Narratives: A New Look at Communication Problems in Older Language-Disordered Children. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 13(3), 144. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.1303.144>

Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))

Kapalková, S., Polišenská, K., Marková, L., & Fenton, J. (2016). Narrative abilities in early successive bilingual Slovak–English children: A cross-language comparison. *Applied Psycholinguistics*, 37(01), 145-164. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000454>

Kit-Sum To, C., Stokes, S. F., Cheung, H.-T., & T'sou, B. (2010). Narrative Assessment for Cantonese-Speaking Children. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53(3), 648. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0039\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0039))

Kunnari, S., Välimaa, T., & Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish–Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37(01), 123-144. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000442>

Maviş, I., Tunçer, M., & Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(01), 69-89. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000429>

- Mayer, M. (1969). *Frog, where are You?* Dial Books for Young Readers.
- Michael, G. A. (2007). *A significance test of interaction in 2 × K designs with proportions*. 7.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287-313. <https://doi.org/10.1080/136820310000108133>
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213-237. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>
- Paradis, J., Genesee, F., Crago, M. B., & Leonard, L. B. (2011). *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning* (2nd Revised edition). Baltimore, Md: Brookes Publishing Co.
- Pocock, S. J. (2006). *The simplest statistical test: how to check for a difference between treatments*. 332, 3.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88(2), 229-247. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9)
- Roch, M., Florit, E., & Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian–English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37(01), 49-67. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000417>
- Rodina, Y. (2017). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*, 21(5), 617-635. <https://doi.org/10.1177/1367006916643528>
- Rondal, J.-A. (2007). Orthophonie contemporaine. [Texte imprimé]: Toute la BU en un clic! Consulté 11 mai 2019, à l'adresse <https://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=01d7a02c-21cc-4a69-bd9ccac33df796bb%40sessionmgr4010&bdata=Jmxhbm c9Znlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d>

- Sanson, C. (2010). Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme. *Enfances & Psy*, 48(3), 45. <https://doi.org/10.3917/ep.048.0045>
- Schelstrate, M.-A., Maillart, C., & Jamart, A.-C. (2004). *Les troubles phonologiques: cadre théorique, diagnostic et traitement*.
- Schneider, P., Hayward, D., & Dubé, R. V. (2006). *Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument Évaluer grâce au « Edmonton Narrative Norms Instrument » une histoire contée à partir d'images*. 30(4), 15.
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls: Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 60-74. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12044>
- Thordardottir, E. (2015). The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 97-114. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.923509>
- Thordardottir, E. (2017). Amount trumps timing in bilingual vocabulary acquisition: Effects of input in simultaneous and sequential school-age bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 136700691772241. <https://doi.org/10.1177/1367006917722418>
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(01), 195-216. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000478>
- Unsworth, S. (2015). *bilingualism*. (pp. 136-196). Mouton de Gruyter/APA. 31.
- Wetherell, D., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent specific language impairment (SLI): a comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 583-605. <https://doi.org/10.1080/13682820601056228>
- Witko, A. (2010). *Corpus, données, modèles*. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée.

Annexes

Annexe A. Corpus oraux transcrits de Kevin, Olivia et Ava en anglais et en français, pour le CP

Kevin

Anglais

Once upon a time there was a frog in a pot. *Tut* the next day, the *frok* came out the pot. The next.. Then when he got up, he was fo..looking outside his window. Afte(r), the dog fell on the floor. Then, the boy was *twoss*. Then they were *looching* for..for the frog. *Lette(r)* they found a nest of bees, loo... they were *looching adai* and saw an owl on a *twee*. [*incompréhensible*] then they saw a *v(w)ock*. [*incompréhensible*] *Looching again* th..t..to unthrow it um... the... ... the deer picks the boy up and threwed him in a pond. Then the boy saw a tree ... and he find his *dok*. And he looked in the... wood, and saw an *over deer* [*incompréhensible*] it out the wood, and *loosed* the *off side zere* was the frog! They picked him up and, shhh, there...

Français

Premier, le premier jour, le petit garçon, ha... il jouait avec s...son grenouille et son chien. Et *tomme* il a dormi, la *drenouille* la sorti. Après... il était triste. Après, i(l) *ogardait* dans ses chaussures *dewors* ... et le chien mit la boîte sur son nez, et il était fâché. Il a *ogardé*, il a vu des abeilles, il a *ogardé* encore la vu euh...un panier de *zabeilles*, après il a *drimpé* dans l'arbre, *ogardé* le *drenouille* était pas là,... *ogardé* encore, i...i la trouve pas encore, et encore, et encore ! Et derrière le *tros* caillou, y avait..., non, non non, y avait [*hésitation*], des..., non pas des, il *rogardait* l..derrière le *daillou*, y avait un *dron*.. cheval qui poussaiiit ! Après... il est tombé dans l'*on* mais son chien il l'a aidé, y avait un *dros* bâton et derrière, y avait... le... *drenouille*, et sa maman, et son frère ! Il a dit « *an voir* ! » C'est fini !

Olivia

Anglais

The dog looks at the frog and the little boy. He goes back to sleep. The frog jumps out the pot. He gets out his bed. He looked in the pot. He doesn't see any frog. Euh.. He looked under the shoe. He the dog looked inside the pot. The dog looked outside and the boy. The dog fell off, the boy doesn't do anything. The boy picked the dog. The boy... and the dog sn.. the dog sniffed. The dog jumped to get the bees. The boy looked into a hole. The boy was s...niffing bad stuff. The dog pulled the tree. The bee fell all off. The boy climbed up the tree. The boy saw an owl. The dog and the bees... the bees trying to cat(ch) the dog. The boy tried to climb up the tree. The boy tried to look for his dog. He found a reindeer. He r.. the reindeer runned and then the boy fell down and the dog, into water. The boy went into water. The dog doesn't like water. He said "shhh". He looked under the tree. He saw the two frogs. He saw baby frogs. He went back into water. And that's it.

Français

Okay euh... Le chien met son nez dedans la pot. Le garçon il legarde le grenouille... Ils dorment. La grenouille sorte. Il legarde. Il a rien dans le pot. Il est pas dans le chaussure. Il est pas dans le pot. Il est... il legarde pour la grenouille. Le chien tombe et.. le garçon legarde le chien tombe. Le garçon porte le chien. Le garçon crie pour la grenouille. Il crie dans le petit trou. Il crie dedans le.., non le.. le chien crie dedans... les abeilles. Il crie.. euh ! le chien legarde et les abeilles veut aller tr.. et les attraper. Le garçon legarde dans.. dedans le trou. Il tombe. Les abeilles attrapent le chien. Il monte sur l'esca.. euh... les cailloux. Il crie pour la grenouille. Il trouve une renne. Il.. il tombe dans l'eau. Il tombe dans l'eau avec son visage. Il euh il.. il assis dans l'eau et le chien.. monte sur sa tête. Il dit "shhh". Il.. il legarde dans le trou. Il legarde de l'autre côté. Il les voit... et.. et il les trouve avec ses bébés. Il dit "au revoir". Fini.

Ava

Anglais

One day there was a boy and a dog. They were looking into a tin. And in the tin, there was a frog. But it was time to sleep so they went to bed. When it was sleep, well the frog went out, didn't like that place. And then it was morning. Oh no! Where is the frog? They looked everywhere and everywhere. In the boots, no. Oh no! And the dog looked out the window but he fell. So the dog.. so the boy had to come and catch him. And they looked where there were some bees. "Ouch!" said the dog. So they went further. "Are you here? Froggie?". "Ouch!" said the dog again. "Ah phew!" said the dog in dog language because the.. because the bees nearly fell. Into the tree? No! Ah! So the dog ran away with the bees catching and the boy with the owl. And by accident, the boy went onto a deer. And so the deer went "ugh, now let me bring him to the river". So he went to the river he threw them down. It wasn't a deep river. And so then "splash!" they went into.. uh into the river. The boy heard something. "Crock crock". "Shhh". So he went over the log. Oh there's some frogs, a mummy and a daddy oh! and some babies. "Can I just take one?", "Yes" said the mother. "Crock crock". One frog couldn't go onto the.. onto the log.

Français

Une fois, l'avait un tit garçon qui regardait le chien. Le chien regardait un grenouille qui était dans le pot. Et après quand.. quand i.. quand le garçon et le chien étaient endormis, l.. le grenouille allait sorti. Mais quand i(l) se réveillait, il voyait pas l'grenouille. Alors après il regardait tout tout tout. Non, pas là. Et après le chien tombait. Le petit garçon allait le chercher. Mais après il ne trouvait pas le grenouille. Il regardait dans un trou. Il regardait dans un autre..., et un autre, et un autre. Et.., desfois i(l)s ont.. i(l)s ont presque se fait mal. Mais après il n.. il s'est fait tomber quelque part. Il s'est fait tomber dans de.. l.. dans un petit peu de l'eau. Et après, i(l) rigolait un tit peu. Mais i(l) voyait un autre. I(l) regardait "Shhh". Et l'avait deux grenouilles. Alors... il disait « au revoir » et il prenait un grenouille. "Au revoir !".

Charlotte

Anglais

Once upon a time there was a boy who had a frog. Then it was the night, so everyone had to go to sleep. But in the night, a fr.. the frog escaped from the jar. When... a boy woke up he saw that the frog was gone, so he went to look for the frog everywhere. He called out of the window but nothing.. was there. Then, the dog fell down with a jar on his head and the boy wasn't very happy because he broke the jar. They kepted on looking outside for the frog and calling. Then the dog realised there were some bees coming to the hive. So he was trying to get them... in.. under the hive but he couldn't. Well, the boy was still looking and then he looked in a hole but he found nothing. Then the dog managed to break the hive. Well the boy kepted on looking. Then the dog keep, got chased by the bees. One owl came out of where... he lived. Then he climbed onto a rock and kept on looking while he held onto a branch. Then he realised it was not a branch. It was a deer with horns. So did he ran and ran until it stopped at a cliff with water. So then, he fell down into the water with his dog. Then, he heard a sound, something like a frog. He looked behind a log and saw a family of frogs. Then a little boy went back home but with one of the baby frogs.

Français

Une nuit... un petit garçon... euh... *[intervention examinateur]* regardait *[intervention examinateur]* la g...sa grenouille. ... Et après.. il était... allé dans son lit ... et la grenouille s'échappa et... euh... Après quand le matin arrive, arriva le petit garçon voyait que la grenouille était pas là. Alors il cherchait partout.. et il ne trouvait pas la grenouille. Il appelait la grenouille de dehors... mais.. la grenouille était pas venue. Après... son chien était tombé de la fenêtre avec le pot sur sa tête, il est tombé et... il a cassé le pot. Alors le petit garçon n'était pas content. Alors il appelait dans la forêt. ... Il appelait dans les trous mais il ne trouvait pas la grenouille. Et alors que le chien était en train d'essayer d'attraper les abeilles, il a fait tomber leur maison et après les abeilles.. sont pas contents, *[rire]* euh oh Ils sortaient et pours..et le chien courait et les abeilles le poursuivait *[rire]*. Alors que le petit garçon était encore en train de essayer de trouver la grenouille, il a appelé dans un trou et l'hibou était sorti ... de .. l'arbre. Après, il était monté sur un rocher ... et un un ... renne était venu et le petit garçon était tombé sur la tête du renne. Il sentait ... i(l) courait et quand le renne

s'arrêtait à.. la fin d'un petit..un rocher, ils son-té tom..i(ls) sont tombés dans l'eau et après ils entendaient le son d'un grenouille. Alors ils regardaient derrière l..le.. tronc le tronc de bois et ils voyaient la grenouille avec une autre grenouille et aussi y avait des bébés grenouilles. Alors ... l..le petit garçon partait avec une pe..un petit bébé gre..grenouille.

Annexe B. Corpus oraux transcrits de Kevin, Olivia et Ava en anglais et en français, pour le CE2

Kevin

Anglais

The boy looked and the dog look at the frog inside the *loff*. The frog gets out *on* he sleep and goes outside. They look(s) and then he picks up *like a top* or a shoe. And then the dog puts its head in a..jar. And then, he goes outside *and when they fools* down. And then the boy [*incompréhensible*] of the dog and then they shout, for him. Then euh... euh..dog barks for the.. euh... bee euh, bee nest [*intervention examinateur*]. And then he pushes the tree the bee nest *foolz* down. And then there's lo... *litou* euh... *wat* there's out o(f) the ground. And he climbs to tree and looks in a hole. Then there's an owl chase him, he goes down. And the bees are chasing the dog. Then they get to.. The owl's look at him still. And he goes at a big *vock*, and there's a *dee* picks him up. And then he *von* with the dog. Then they *beth foo* down in the lake they see a *fry* down ! They see the *lok* and they do « shh » *doesn't* hear the frog. And then they look and there's family frog. And then they pick up *they froks*, take it back.

Français

Euh..le garçon regarde la grenouille et le chien regarde dans le pot où y a *le* grenouille. Quand i(l) dort, le chien va sur le lit, avec le garçon, et la grenouille sort du pot, et va au lac. Après, il s'éveille, et.. le garçon.. est pas content et le chien non plus. Alors il s..il... met, *dress*, i(l)... il ne *dé(g)uise* ..., non pas *déguise* mais euh... [*intervention examinateur*]i(l) s'habille, et le chien met sa tête dans l'pot. Et après le chien va dehors. Et après il tombe et.. le garçon est pas content. Après i(l) crie, après i(l) *ogarde dan(s)* un trou mais y a un autre animaux. Et le chien *ogar(de)* sur l'*arbe* où y a le... où y a les abeilles. Et après i(l) part, i(l) grimpe l'*arbe*, i(l) *logarde*. L'hibou il pousse il tombe. Après i(l) court, i(l) va sur l'caillou, i(l) *logarde*. I(l) voit un... ... [*intervention examinateur*] ... un animaux.. avec des grandes.. cornes. Et après l'animaux i(l) court avec les grandes cornes. Et le *ga(r)zon* est sur l'animaux. Et après la garçon et le chien tombent, mais le chien.. était pas sur l'animaux. Après i(l) tombe et i(l) tombe dans l'lac, et i(l) *ogarde* et après i(l) fait « chhh » chuchote et après i(l) *ogarde*. Y a le gre... la famille d'le grenouille, il a fait une famille là-bas. Et après..., il p..les grenouilles vont sur sa main et il les i(l) va les jeter là-haut. Et après il grimpe et c'est la fin.

Olivia

Anglais

Euh so the boy find a frog and then..he just look to it. And then, i(t) was time..it was night time and then he went to bed and the frog jumped ou(t) of his pot. And then the boy was worried that, he was shock(ed) that he..tha(t) the frog jumped ou(t) of the po(t). And then he looked in his boots and then the dog pu(t) his head in the bowl. And then he, and then the boy was shouting: "Frog! Frog! Frog!". And then..and then... he hold to his dog and he, the dog fell down. And then after he went at the door and then he cau..he cau(ght) his dog. And then he shouted again: "Frog! Frog! Frog!". And then after he was trying to find him. And then after he looked in a hole. And then a..at the hole there was a s...quirrel. And then the dog was moving the tree to see if the..the frog was there. And then after, the dog hunt euh, the..he..the..the honey, there where the bees lived. Well, he... the dog, he shaked the..tree. And then after the boy went up a tree. And then after, he looked in a hole and he wasn't in there. And then after there was all bees that were chasing the dog. And then the little boy fell cause owl was in the hole. And after.. the owl lo..went on his head. And then after he climbed at the ro..rock. And then after.. he shout the frog. And then after he fell on a reindeer's he..ad and then the reindeer ran. And then the reindeer stopped and then the boy fell down on the river. And then after he f..the dog fell on top of.. the boy. And then the boy was hearing something like a.."crok". And then after the dog went on his head. And then he wen..and then the boy was like "shhh, be quiet, dog!". And then [*hemmage*] he looked on a *oler..site* and he s..I think he saw something. And then after, he saw the frog and..and *anoner* frog and some other baby frogs. And then after, there was him who, there was a boy who threw a frog or...

Français

Le garçon a trouvé une grenouille et le chien met son nez dedans. Euh..le tit garçon dorme et le chien aussi. Le..le g...euh la grenouille s'est s'est échappée.. et le garçon est pas content. Le garçon essaie de trouver dans sa botte, il ne trouve pas. Le chien i(l) met sa tête dans laaaaa...dans le pot. Euh le garçon crie euh « où es toi..où es-tu grenouille ? ». Le garçon regarde dehors, le chien est tombé par terre. Le garçon n'est pas content et le chien laisse lèche sa... euh son visage. Le garçon crie « où es toi..où es-tu grenouille ? ». ... Le, le chien saute et i(l) i(l) i(l) trouve le...la maison des abeilles.

Le, le garçon regarde dans un trou. Le garçon i(l) regarde et, et un, un ptit animal s'est s'est sorti de la maison. Le chien est encore s..est sur l'arbre. Le ch..euh le chien il a fait tomber la maison des abeilles. Le garçon regarde dans un... tr..euh un trou d'arbre. Euh dans le trou d'arbre la un *nibo(u)*. I(l) i(l) tombe par terre. Le chien court, les abeilles l..le... le... le... essaient de l'attraper. Le garçon il monte sur euh..l..le...le... caillou. I(l) tombe sur euh... un a..un animal, et l'animal le fait tomber dans l'eau et aussi le chien. Le garçon tombe dans l'eau et le chien tombe sur le garçon. Le garçon il écoute une petit bruit et le chien est sur la tête du grenouille. Le..le ptit garçon fait « chhh » et le chien a regardé, et le garçon et le chien regardent dans le trou et i(ls) trouvent les deux grenouilles avec des bébés. I(l) dit « au rev... » le petit garçon dit « au revoir ! ». La fin.

Ava

Anglais

Once upon a time, there lived a boy, a dog and a pet frog. It was time to go to sleep. So the boy and the dog went to sleep. Whilst they were sleeping, the frog creeped out. In the morning, the boy and the dog saw that the frog wasn't there. The boy was so frightened. He shouted and shouted. And... and he went out with his dog, looked in all sorts of holes. He... he shouted again and again, but nothing worked. Then, a deer came out and threw him into the lake. ... The boy heard a noise of frog. So he looked around in the lake, and saw some frogs. So, took a frog and said "bye, bye".

Français

Un jour, il y avait un petit garçon et son chien qui ja..qui avaient venu le trouver hum une grenouille. Mais pendant la nuit, la grenouille s'est z'échappée. Et le matin, le garçon et le chien..z'ont vu que il y était p..que la grenouille était plus là. Le petit garçon met sa veste et..et sor...et sortit avec son chien, et essayait de les chercher. Il a regardé dans les trous par terre, les trous des arbres, mais il n'y arrivait pas. Même sur un, une grosse pierre, mais il y avait un cerf alors, le cerf lui a jeté dans l'eau, dans une mer. Et c'est là que le petit garçon a entendu un bruit, alors, a regardé derrière une planche de bois et a trouvé une famille grenouille. Il a pris celui qui croyait que c'était et a dit « merci » à hum la famille grenouille.

Charlotte

Anglais

Once there was a boy who had a dog and they had caught a.. frog! At.., one night they went to sleep and the frog got out of the pot that he was in. In the morning, the boy and the dog.. woke up and they saw that.. the frog was gone! So the boy looked in.. his s(t)ockings and the dog looked in the pot that the frog was in. The frog was nowhere to be seen. They called for it a.., they called for it a...euh by the window, but.. the frog didn't come. But then the dog fell with the..with the pot still on his head. And the boy needed to get him. They called out once more, and the boy and the dog spotted something. It was a beehive. And then the boy looked down in a hole, a..., euh... a weasel came out. The dog accidentally made the..the ness...da..nest of bees fall and meanwhile the boy looked into a hole, in a tree. The bees started chasing the dog and an owl came out of the hole where the boy was looking, so the boy fell over and the dog go(t) stung by the bees. The boy tried to get away from the owl and then he climbed onto a rock and called again. He climbed onto..he was on the rock leaning at some branches and then.. suddenly a head popped out and he found that he wasn't into branches but he was on a head of a..., of... a rei..a deer. And then the dog tried to catch the deer up as he ran away. The deer stopped in front of a cliff and the.. boy and the dog fell down into it. There was water. And they fell in head first. Then they saw a... when they popped out they saw a big log. And the..boy [*incompréhensible*] was okay and the dog barked. Suddenly the boy heard something and talked the dog to be quiet. They looked behind the log, and they saw two frogs! And, afterwards they saw from the..from the chase they saw some frog..from the little frog babies. So the boy and the dog left with one of the babies.. with one of the babyyyy frogs. Theeee end.

Français

Un jour il y avait un... un garçon et un chien qui avaient attrapé une grenouille et, et ils l'ont met..mis dans, dans un pot. La nuit quand ils sont..se sont endormis, le... le... [*paroles en anglais*] la grenouille s'est échappée.. du pot. Le matin, quand le garçon et le chien se sont réveillés, le... la grenouille était partie. Ils cherchaient partout et.. le chien a pointé son museau dedans le pot mais il y a, il n'y a rien trouvé. Et le chien s'est coincé. Il(s) appelèrent pour le, pour la grenouille mais ils ne la trouvent pas. Le chien tombe... du.... Le chien tombe... duuuuuu... euh.... [*« Windows in French ?*

Windows in French ? »] ah ! tombe de la fenêtre et.., et cassa le pot. Le... le garçon n'était pas très.. content. Ils cherchaient le, ils sont sortis et cherchent et.. et commencent à chercher la grenouille, mais ils ne la trouvent pas. ... Le garçon appela.. dan(s) un trou et le chien essayait d'attraper... [« *Ahlala what's that ? What's beehive ?* »] des abeilles et le... et le garçon trouva que.. un... un furet. Le chien fait.. le..la maison des abeilles, attend. L... le chien fait tomber la maison des abeilles et les abeilles sortent. Et..et pendant ce temps le garçon regarde dans un trou. Le garçon tombe à peine quand.. le chien.. court... et que les abeilles lui suivent. Un *nibou* essaie d'attaquer le garçon et il monte sur une *reuche* (roche) et après se mit sur des bois. Mais en fait il, i(l) *coit*, i(l) croit que c'est du bois mais en fait il était sur un cerf. Le cerf commence à courir et le chien arrive. Le cerf court jusqu'au, jusqu'au lac et après laisse tomber le garçon et le chien. I(ls) tombent, i(ls) tombent dans ... dans la ma..dans la mare et après quand i(ls) sont..se sont relevés il att..il entend quelque chose. Le garçon fait signe à son chien d'être, d'être silencieux et après i(ls), ils vont regarder. Il y avait le, la grenouille avec... avec une autre grenouille et des petits, et des tout-petits, et des tout-petits bébés. Le..le chien et le, et le garçon repart avec un..avec un des petits et.. disent au revoir aux grenouilles. La fin.

Annexe C. Grilles de macrostructure de Kevin, Olivia, Ava et Charlotte, en anglais et en français, pour le CP

Enfant : Kevin	Frog, where are you ?	Année : CP	
Numéro de l'image	Mesures narratives macrostructurelles	Nombre d'éléments présents	
	EPISODE 1	Anglais	Français
	Evénements initiaux	4/11	4/11
1	Le garçon/Le chien .	0/2	2/2
	La grenouille/dans le pot .	2/2	1/2
	Le garçon/le chien regarde(nt) la grenouille.	0/1	0/1
	Il fait nuit .	0/1	0/1
2	Le garçon et le chien vont dormir/dorment .	0/1	0/1
	La grenouille s'échappe/sort du bocal.	1/1	1/1
3	Il fait jour/le garçon (et le chien) se réveille(nt) .	1/1	0/1
	Le garçon voit que la grenouille est partie/n'est plus là .	0/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
4	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	0/1	0/1
	Tentatives	0/3	2/3
4	Le garçon regarde/cherche dans sa botte .	0/2	2/2
	Le chien regarde dans le pot/ a sa tête dans le pot.	0/1	0/1
	Conséquences	0/1	0/1
4	Le garçon (et le chien) ne trouve(nt) pas la grenouille.	/1	0/1
Total E1		4/16	6/16
	EPISODE 2	A	F
	Evénement initial	1/3	3/3
5	Le garçon (et le chien) regarde(nt) par la fenêtre/dehors .	1/1	1/1
	Le chien a la tête//dans le bocal .	0/2	2/2
	Plan	0/1	0/1
5	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	0/1	0/1
	Tentative	1/3	0/3
5	Le garçon crie/appelle la grenouille.	0/1	0/1
6	Le chien tombe .	1/1	0/1
	Le garçon regarde le chien tomber/ne fait rien .	0/1	0/1
	Conséquences	0/4	0/4
7	Le garçon porte/ramasse le chien.	0/1	0/1
	Le bocal est cassé/Le chien n'a plus la tête dans le bocal .	0/2	0/2
	La grenouille n'est pas dehors .	0/1	0/1
Total E2		2/11	3/11
	EPISODE 3	A	F
	Evénement initial	1/4	2/4

8a-8b	Le garçon et le chien sont dehors .	0/1	0/1
	Le chien regarde//les abeilles/la ruche .	1/2	2/2
	Le garçon crie/appelle la grenouille dans la forêt.	0/1	0/1
	Plan	1/1	0/1
8a-8b	Le garçon cherche la grenouille.	1/1	0/1
	Tentatives	0/4	0/4
9	Le garçon regarde/cherche//dans un trou .	0/2	0/2
	Le chien s’amuse//avec une ruche/les abeilles .	0/2	0/2
	Conséquences	0/4	0/4
10	Une taupe/un animal sort du trou.	0/1	0/1
	Le garçon ne trouve pas la grenouille/la grenouille n’est pas là .	0/1	0/1
	La taupe/l’animal a fait mal au garçon.	0/1	0/1
	Le chien secoue/bouge l’arbre.	0/1	0/1
Total E3		2/13	2/13
	EPISODE 4	A	F
	Evénements initiaux	0/4	2/4
11a	La ruche//est tombée par terre.	0/2	0/2
11b	Le garçon a grimpé/est monté//dans un arbre .	0/2	2/2
	Plan	0/1	0/1
11b	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentative	0/1	0/1
11b	Le garçon cherche dans un trou d’arbre .	0/1	0/1
	Conséquences	0/6	3/6
12a	Le garçon est tombé .	0/1	0/1
	Un hibou sort du trou d’arbre.	0/1	0/1
	La grenouille n’est pas dans le trou d’arbre .	0/1	1/1
12b	Les abeilles//poursuivent le chien//le chien court .	0/3	0/3
Total E4		0/12	3/12
	EPISODE 5	A	F
	Evénements initiaux	1/4	1/4
13	Le garçon veut monter//sur un rocher .	1/2	1/2
	Le hibou//attaque/embête le garçon.	0/2	0/2
	Plan	0/1	1/1
14	Le garçon appelle/cherche la grenouille/ regarde dans la forêt .	0/1	1/1
	Tentatives	0/3	0/3
14	Le garçon est debout sur le rocher.	0/1	0/1
	Le garçon s’appuie//sur des branches .	0/2	0/2
	Conséquences	5/16	4/16
15	Le garçon est sur la tête//d’un cerf/animal .	1/2	1/2
	Le cerf court//avec le garçon sur sa tête .	0/2	0/2
	Le chien n’est pas sur le cerf/court à côté du cerf.	0/1	0/1
17a – 17b	Le cerf s’arrête//au bord//d’une falaise .	0/3	0/3
	Le cerf//fait tomber//le garçon//et le chien .	3/4	2/4

18	Le garçon et le chien sont dans l'eau .	1/1	1/1
19	Le garçon est assis dans l'eau.	0/1	0/1
	Le garçon entend//la grenouille .	0/2	0/2
Total E5		6/24	6/24
	EPISODE 6	A	F
	Evénement initial	1/3	1/3
20	Le garçon et le chien sont derrière/sur une branche d'arbre.	1/1	1/1
	Le garçon dit au chien//de ne pas faire de bruit/ « chut »	0/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
20	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentatives	2/3	2/3
21	Le garçon et le chien regardent//derrière//le tronc d'arbre .	2/3	2/3
	Conséquence	2/7	3/7
22	Le garçon (et le chien) ont trouvé la grenouille .	1/1	1/1
	Il y a deux grenouilles/un papa et une maman/une famille grenouille .	0/1	1/1
23	Le garçon/le chien/les grenouilles se regardent .	0/1	0/1
	Il y a plusieurs bébés grenouilles .	0/1	0/1
24a-24b	Le garçon et le chien partent/rentrent à la maison .	0/1	0/1
	Le garçon tient une grenouille dans sa main/a pris un des bébés grenouilles .	1/1	0/1
	Le garçon dit aurevoir aux grenouilles/ fait un signe de la main .	0/1	1/1
Total E6		5/14	6/14
TOTAL		19/90	26/90

Enfant : Olivia	Frog, where are you ?	Année : CP	
N° de l'image	Mesures narratives macrostructurales	Nombre d'éléments présents	
	EPISODE 1	Anglais	Français
	Evénements initiaux	7/11	9/11
1	Le garçon//Le chien.	2/2	2/2
	La grenouille//dans le pot.	1/2	2/2
	Le garçon/le chien regarde(nt) la grenouille.	1/1	1/1
	Il fait nuit.	0/1	0/1
2	Le garçon et le chien vont dormir/dorment.	1/1	1/1
	La grenouille s'échappe/sort du bocal.	0/1	1/1
3	Il fait jour/le garçon (et le chien) se réveille(nt).	0/1	0/1
	Le garçon voit que la grenouille est partie/n'est plus là.	2/2	2/2
	Plan	0/1	0/1
4	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	0/1	0/1
	Tentatives	3/3	0/3
4	Le garçon regarde/cherche dans sa botte.	2/2	0/2
	Le chien regarde dans le pot/ a sa tête dans le pot.	1/1	0/1
	Conséquences	0/1	1/1
4	Le garçon (et le chien) ne trouve(nt) pas la grenouille.	0/1	1/1
Total E1		10/16	10/16
	EPISODE 2	A	F
	Evénement initial	1/3	0/3
5	Le garçon (et le chien) regard(ent) par la fenêtre/dehors.	1/1	0/1
	Le chien a la tête//dans le bocal.	0/2	0/2
	Plan	0/1	1/1
5	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	0/1	1/1
	Tentative	2/3	2/3
5	Le garçon crie/appelle la grenouille.	0/1	0/1
6	Le chien tombe.	1/1	1/1
	Le garçon regarde le chien tomber/ne fait rien.	1/1	1/1
	Conséquences	1/4	1/4
7	Le garçon porte/ramasse le chien.	1/1	1/1
	Le bocal est cassé/Le chien n'a plus la tête dans le bocal.	0/2	0/2
	La grenouille n'est pas dehors.	0/1	0/1
Total E2		4/11	4/11
	EPISODE 3	A	F
	Evénement initial	1/4	1/4
8a-8b	Le garçon et le chien sont dehors.	0/1	0/1
	Le chien regarde//les abeilles/la ruche.	1/2	0/2
	Le garçon crie/appelle la grenouille dans la forêt.	0/1	1/1
	Plan	0/1	0/1

8a-8b	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentatives	2/4	3/4
9	Le garçon regarde/cherche //dans un trou .	2/2	1/2
	Le chien s’amuse //avec une ruche/les abeilles .	0/2	2/2
	Conséquences	1/4	0/4
10	Une taupe/un animal sort du trou.	0/1	0/1
	Le garçon ne trouve pas la grenouille/la grenouille n’est pas là .	0/1	0/1
	La taupe/l’animal a fait mal au garçon.	0/1	0/1
	Le chien secoue/bouge l’arbre.	1/1	0/1
Total E3		4/13	4/13
	EPISODE 4	A	F
	Evénements initiaux	4/4	0/4
11a	La ruche //est tombée par terre.	2/2	0/2
11b	Le garçon a grimpé/est monté //dans un arbre .	2/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
11b	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentative	0/1	1/1
11b	Le garçon cherche dans un trou d’arbre .	0/1	1/1
	Conséquences	3/6	2/6
12a	Le garçon est tombé .	0/1	0/1
	Un hibou sort du trou d’arbre.	1/1	0/1
	La grenouille n’est pas dans le trou d’arbre .	0/1	0/1
12b	Les abeilles //poursuivent le chien //le chien court .	2/3	2/3
Total E4		7/12	3/12
	EPISODE 5	A	F
	Evénements initiaux	0/4	2/4
13	Le garçon veut monter //sur un rocher .	0/2	2/2
	Le hibou // attaque/embête le garçon.	0/2	0/2
	Plan	0/1	1/1
14	Le garçon appelle/cherche la grenouille/ regarde dans la forêt .	0/1	1/1
	Tentatives	0/3	0/3
14	Le garçon est debout sur le rocher.	0/1	0/1
	Le garçon s’appuie //sur des branches .	0/2	0/2
	Conséquences	6/16	5/16
15	Le garçon est sur la tête //d’un cerf/animal .	1/2	1/2
	Le cerf court //avec le garçon sur sa tête .	1/2	0/2
	Le chien n’est pas sur le cerf/court à côté du cerf.	0/1	0/1
17a – 17b	Le cerf s’arrête //au bord //d’une falaise .	0/3	0/3
	Le cerf // fait tomber //le garçon //et le chien .	3/4	2/4
18	Le garçon et le chien sont dans l’eau .	1/1	1/1
19	Le garçon est assis dans l’eau.	0/1	1/1
	Le garçon entend //la grenouille .	0/2	0/2
Total E5		6/24	8/24

	EPISODE 6	A	F
	Evénement initial	1/3	1/3
20	Le garçon et le chien sont derrière/sur une branche d'arbre.	0/1	0/1
	Le garçon dit au chien//de ne pas faire de bruit/ « chut »	1/2	1/2
	Plan	0/1	0/1
20	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentatives	2/3	3/2
21	Le garçon et le chien regardent//derrière//le tronc d'arbre.	2/3	2/3
	Conséquence	2/7	3/7
22	Le garçon (et le chien) ont trouvé la grenouille.	0/1	1/1
	Il y a deux grenouilles/un papa et une maman/une famille grenouille.	1/1	0/1
23	Le garçon/le chien/les grenouilles se regardent.	0/1	0/1
	Il y a plusieurs bébés grenouilles.	1/1	1/1
24a-24b	Le garçon et le chien partent/rentrent à la maison.	0/1	0/1
	Le garçon tient une grenouille dans sa main/a pris un des bébés grenouilles.	0/1	0/1
	Le garçon dit aurevoir aux grenouilles/ fait un signe de la main.	0/1	1/1
Total E6		5/14	6/14
TOTAL		36/90	35/90

Enfant : Ava	Frog, where are you ?	Année : CP	
Numéro de l'image	Mesures narratives macrostructurales	Nombre d'éléments présents	
	EPISODE 1	Anglais	Français
	Evénements initiaux	9/11	10/11
1	Le garçon/Le chien.	2/2	2/2
	La grenouille/dans le pot.	2/2	2/2
	Le garçon/le chien regarde(nt) la grenouille.	1/1	1/1
	Il fait nuit.	0/1	0/1
2	Le garçon et le chien vont dormir/dorment.	1/1	1/1
	La grenouille s'échappe/sort du bocal.	1/1	1/1
3	Il fait jour/le garçon (et le chien) se réveille(nt).	1/1	1/1
	Le garçon voit que la grenouille est partie/n'est plus là.	1/2	2/2
	Plan	1/1	1/1
4	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	1/1	1/1
	Tentatives	2/3	0/3
4	Le garçon regarde/cherche dans sa botte.	2/2	0/2
	Le chien regarde dans le pot/ a sa tête dans le pot.	0/1	0/1
	Conséquences	1/1	0/1
4	Le garçon (et le chien) ne trouve(nt) pas la grenouille.	1/1	0/1
Total E1		13/16	11/16
	EPISODE 2	A	F
	Evénement initial	1/3	0/3
5	Le garçon (et le chien) regard(ent) par la fenêtre/dehors.	1/1	0/1
	Le chien a la tête//dans le bocal.	0/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
5	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	0/1	0/1
	Tentative	1/3	1/3
5	Le garçon crie/appelle la grenouille.	0/1	0/1
6	Le chien tombe.	1/1	1/1
	Le garçon regarde le chien tomber/ne fait rien.	0/1	0/1
	Conséquences	1/4	2/4
7	Le garçon porte/ramasse le chien.	1/1	1/1
	Le bocal est cassé/Le chien n'a plus la tête dans le bocal.	0/2	0/2
	La grenouille n'est pas dehors.	0/1	1/1
Total E2		3/11	3/11
	EPISODE 3	A	F
	Evénement initial	1/4	0/4
8a-8b	Le garçon et le chien sont dehors.	0/1	0/1
	Le chien regarde//les abeilles/la ruche.	1/2	0/2
	Le garçon crie/appelle la grenouille dans la forêt.	0/1	0/1
	Plan	1/1	0/1

8a-8b	Le garçon cherche la grenouille.	1/1	0/1
	Tentatives	0/4	2/4
9	Le garçon regarde/cherche //dans un trou .	0/2	2/2
	Le chien s’amuse //avec une ruche/les abeilles .	0/2	0/2
	Conséquences	0/4	0/4
10	Une taupe/un animal sort du trou.	0/1	0/1
	Le garçon ne trouve pas la grenouille/la grenouille n’est pas là .	0/1	0/1
	La taupe/l’animal a fait mal au garçon.	0/1	0/1
	Le chien secoue/bouge l’arbre.	0/1	0/1
Total E3		2/13	2/13
	EPISODE 4	A	F
	Evénements initiaux	0/4	0/4
11a	La ruche //est tombée par terre.	0/2	0/2
11b	Le garçon a grimpé/est monté //dans un arbre .	0/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
11b	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentative	1/1	1/1
11b	Le garçon cherche dans un trou d’arbre .	1/1	1/1
	Conséquences	5/6	0/6
12a	Le garçon est tombé .	0/1	0/1
	Un hibou sort du trou d’arbre.	1/1	0/1
	La grenouille n’est pas dans le trou d’arbre .	1/1	0/1
12b	Les abeilles // poursuivent le chien //le chien court .	3/3	0/3
Total E4		6/12	1/12
	EPISODE 5	A	F
	Evénements initiaux	0/4	0/4
13	Le garçon veut monter //sur un rocher .	0/2	0/2
	Le hibou // attaque/embête le garçon.	0/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
14	Le garçon appelle/cherche la grenouille/ regarde dans la forêt .	0/1	0/1
	Tentatives	0/3	0/3
14	Le garçon est debout sur le rocher.	0/1	0/1
	Le garçon s’appuie //sur des branches .	0/2	0/2
	Conséquences	8/16	3/16
15	Le garçon est sur la tête //d’un cerf/animal .	1/2	0/2
	Le cerf court //avec le garçon sur sa tête .	0/2	0/2
	Le chien n’est pas sur le cerf/court à côté du cerf.	0/1	0/1
17a – 17b	Le cerf s’arrête //au bord //d’une falaise .	0/3	0/3
	Le cerf // fait tomber //le garçon //et le chien .	4/4	2/4
18	Le garçon et le chien sont dans l’eau .	1/1	1/1
19	Le garçon est assis dans l’eau.	0/1	0/1
	Le garçon entend //la grenouille .	2/2	0/2
Total E5		8/24	3/24

	EPISODE 6	A	F
	Evénement initial	1/3	1/3
20	Le garçon et le chien sont derrière/sur une branche d'arbre.	0/1	0/1
	Le garçon dit au chien//de ne pas faire de bruit/ « chut »	1/2	1/2
	Plan	0/1	0/1
20	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentatives	1/3	0/3
21	Le garçon et le chien regardent//derrière//le tronc d'arbre.	1/3	0/3
	Conséquence	3/7	3/7
22	Le garçon (et le chien) ont trouvé la grenouille.	0/1	0/1
	Il y a deux grenouilles/un papa et une maman derrière le tronc.	1/1	1/1
23	Le garçon/le chien/les grenouilles se regardent.	0/1	0/1
	Il y a plusieurs bébés grenouilles.	1/1	0/1
24a-24b	Le garçon et le chien partent/rentrent à la maison.	0/1	0/1
	Le garçon tient une grenouille dans sa main/a pris un des bébés grenouilles.	1/1	1/1
	Le garçon dit aurevoir aux grenouilles/ fait un signe de la main.	0/1	1/1
Total E6		5/14	4/14
TOTAL		37/90	24/90

Enfant : Charlotte	Frog, where are you ?	Année : CP	
Numéro de l'image	Mesures narratives macrostructurales	Nombre d'éléments présents	
	EPISODE 1	Anglais	Français
	Evénements initiaux	8/11	/11
1	Le garçon/Le chien.	1/2	1/2
	La grenouille/dans le pot.	1/2	1/2
	Le garçon/le chien regarde(nt) la grenouille.	0/1	1/1
	Il fait nuit.	1/1	0/1
2	Le garçon et le chien vont dormir/dorment.	1/1	1/1
	La grenouille s'échappe/sort du bocal.	1/1	1/1
3	Il fait jour/le garçon (et le chien) se réveille(nt).	1/1	1/1
	Le garçon voit que la grenouille est partie/n'est plus là.	2/2	2/2
	Plan	1/1	0/1
4	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	1/1	0/1
	Tentatives	0/3	1/3
4	Le garçon regarde/cherche dans sa botte.	0/2	1/2
	Le chien regarde dans le pot/ a sa tête dans le pot.	0/1	0/1
	Conséquences	0/1	1/1
4	Le garçon (et le chien) ne trouve(nt) pas la grenouille.	0/1	1/1
Total E1		9/16	10/16
	EPISODE 2	A	F
	Evénement initial	1/3	3/3
5	Le garçon (et le chien) regardent par la fenêtre/dehors.	1/1	1/1
	Le chien a la tête//dans le bocal.	0/2	2/2
	Plan	1/1	0/1
5	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	1/1	0/1
	Tentative	2/3	2/3
5	Le garçon crie/appelle la grenouille.	1/1	1/1
6	Le chien tombe.	1/1	1/1
	Le garçon regarde le chien tomber/ne fait rien.	0/1	0/1
	Conséquences	2/4	2/4
7	Le garçon porte/ramasse le chien.	0/1	0/1
	Le bocal est cassé/Le chien n'a plus la tête dans le bocal.	1/2	1/2
	La grenouille n'est pas dehors.	1/1	1/1
Total E2		6/11	7/11
	EPISODE 3	A	F
	Evénement initial	4/4	1/4
8a-8b	Le garçon et le chien sont dehors.	1/1	0/1
	Le chien regarde//les abeilles/la ruche.	2/2	0/2
	Le garçon crie/appelle la grenouille dans la forêt.	1/1	1/1
	Plan	1/1	0/1

8a-8b	Le garçon cherche la grenouille.	1/1	0/1
	Tentatives	4/4	4/4
9	Le garçon regarde/cherche //dans un trou .	2/2	2/2
	Le chien s'amuse //avec une ruche/les abeilles .	2/2	2/2
	Conséquences	1/4	0/4
10	Une taupe/un animal sort du trou.	0/1	0/1
	Le garçon ne trouve pas la grenouille/la grenouille n'est pas là .	1/1	0/1
	La taupe/l'animal a fait mal au garçon.	0/1	0/1
	Le chien secoue/bouge l'arbre.	0/1	0/1
Total E3		10/13	5/13
	EPISODE 4	A	F
	Evénements initiaux	1/4	2/4
11a	La ruche //est tombée par terre.	1/2	2/2
11b	Le garçon a grimpé/est monté //dans un arbre .	0/2	0/2
	Plan	1/1	1/1
11b	Le garçon cherche la grenouille.	1/1	1/1
	Tentative	0/1	1/1
11b	Le garçon cherche dans un trou d'arbre .	0/1	1/1
	Conséquences	/6	/6
12a	Le garçon est tombé .	0/1	0/1
	Un hibou sort du trou d'arbre.	1/1	1/1
	La grenouille n'est pas dans le trou d'arbre .	0/1	0/1
12b	Les abeilles //poursuivent le chien //le chien court .	2/3	3/3
Total E4		5/12	8/12
	EPISODE 5	A	F
	Evénements initiaux	2/4	2/4
13	Le garçon veut monter //sur un rocher .	2/2	2/2
	Le hibou // attaque/embête le garçon.	0/2	0/2
	Plan	1/1	0/1
14	Le garçon appelle/cherche la grenouille/ regarde dans la forêt .	1/1	0/1
	Tentatives	2/3	1/3
14	Le garçon est debout sur le rocher.	0/1	0/1
	Le garçon s'appuie //sur des branches .	2/2	0/2
	Conséquences	9/16	12/16
15	Le garçon est sur la tête //d'un cerf/animal .	1/2	2/2
	Le cerf court //avec le garçon sur sa tête .	1/2	1/2
	Le chien n'est pas sur le cerf/court à côté du cerf.	0/1	0/1
17a – 17b	Le cerf s'arrête //au bord //d'une falaise .	2/3	3/3
	Le cerf // fait tomber //le garçon //et le chien .	3/4	3/4
18	Le garçon et le chien sont dans l'eau .	0/1	1/1
19	Le garçon est assis dans l'eau.	0/1	0/1
	Le garçon entend //la grenouille .	2/2	2/2
Total E5		14/24	14/24

	EPISODE 6	A	F
	Evénement initial	0/3	0/3
20	Le garçon et le chien sont derrière/sur une branche d'arbre.	0/1	0/1
	Le garçon dit au chien//de ne pas faire de bruit/ « chut »	0/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
20	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentatives	3/3	3/3
21	Le garçon et le chien regardent//derrière//le tronc d'arbre.	3/3	3/3
	Conséquence	3/7	5/7
22	Le garçon (et le chien) ont trouvé la grenouille.	0/1	1/1
	Il y a deux grenouilles/un papa et une maman/une famille grenouille.	1/1	1/1
23	Le garçon/le chien/les grenouilles se regardent.	0/1	0/1
	Il y a plusieurs bébés grenouilles.	0/1	1/1
24a-24b	Le garçon et le chien partent/rentrent à la maison.	1/1	1/1
	Le garçon tient une grenouille dans sa main/a pris un des bébés grenouilles.	1/1	1/1
	Le garçon dit aurevoir aux grenouilles/ fait un signe de la main.	0/1	0/1
Total E6		6/14	8/14
TOTAL		50/90	52/90

Annexe D. Grilles de macrostructure de Kevin, Olivia, Ava et Charlotte, en anglais et en français, pour le CE2

Enfant : Kevin	Frog, where are you ?	Année : CE2	
Numéro de l'image	Mesures narratives macrostructurelles	Nombre d'éléments présents	
	EPISODE 1	Anglais	Français
	Evénements initiaux	7/11	8/11
1	Le garçon/Le chien .	2/2	2/2
	La grenouille/dans le pot .	2/2	2/2
	Le garçon/le chien regarde(nt) la grenouille.	1/1	1/1
	Il fait nuite .	0/1	0/1
2	Le garçon et le chien vont dormir/dorment .	1/1	1/1
	La grenouille s'échappe/sort du bocal.	1/1	1/1
3	Il fait jour/le garçon (et le chien) se réveille(nt) .	0/1	1/1
	Le garçon voit que la grenouille est partie/n'est plus là .	0/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
4	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	0/1	0/1
	Tentatives	3/3	1/3
4	Le garçon regarde/cherche dans sa botte .	2/2	0/2
	Le chien regarde dans le pot/ a sa tête dans le pot.	1/1	1/1
	Conséquences	0/1	0/1
4	Le garçon (et le chien) ne trouve(nt) pas la grenouille.	0/1	0/1
Total E1		10/16	9/16
	EPISODE 2	A	F
	Evénement initial	1/3	1/3
5	Le garçon (et le chien) regard(ent) par la fenêtre/dehors .	1/1	1/1
	Le chien a la tête//dans le bocal .	0/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
5	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	0/1	0/1
	Tentative	1/3	1/3
5	Le garçon crie/appelle la grenouille.	0/1	0/1
6	Le chien tombe .	1/1	1/1
	Le garçon regarde le chien tomber/ne fait rien .	0/1	0/1
	Conséquences	0/4	0/4
7	Le garçon porte/ramasse le chien.	0/1	0/1
	Le bocal est cassé/Le chien n'a plus la tête dans le bocal .	0/2	0/2
	La grenouille n'est pas dehors .	0/1	0/1
Total E2		2/11	2/11
	EPISODE 3	A	F
	Evénement initial	1/4	1/4
8a-8b	Le garçon et le chien sont dehors .	0/1	0/1

	Le chien regarde //les abeilles/la ruche.	0/2	0/2
	Le garçon crie //appelle la grenouille dans la forêt.	1/1	1/1
	Plan	0/1	0/1
8a-8b	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentatives	2/4	4/4
9	Le garçon regarde/cherche //dans un trou.	0/2	2/2
	Le chien s’amuse //avec une ruche/les abeilles.	2/2	2/2
	Conséquences	2/4	1/4
10	Une taupe/un animal sort du trou.	1/1	1/1
	Le garçon ne trouve pas la grenouille/la grenouille n’est pas là .	0/1	0/1
	La taupe/l’animal a fait mal au garçon.	0/1	0/1
	Le chien secoue/bouge l’arbre.	1/1	0/1
Total E3		5/13	6/13
	EPISODE 4	A	F
	Evénements initiaux	4/4	2/4
11a	La ruche //est tombée par terre.	2/2	0/2
11b	Le garçon a grimpé/est monté //dans un arbre.	2/2	2/2
	Plan	0/1	0/1
11b	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentative	1/1	0/1
11b	Le garçon cherche dans un trou d’arbre .	1/1	0/1
	Conséquences	4/6	2/6
12a	Le garçon est tombé .	1/1	1/1
	Un hibou sort du trou d’arbre.	1/1	1/1
	La grenouille n’est pas dans le trou d’arbre .	0/1	0/1
12b	Les abeilles //poursuivent le chien//le chien court .	2/3	0/3
Total E4		9/12	4/12
	EPISODE 5	A	F
	Evénements initiaux	2/4	1/4
13	Le garçon veut monter //sur un rocher.	1/2	1/2
	Le hibou //attaque/embête le garçon.	1/2	0/2
	Plan	0/1	1/1
14	Le garçon appelle/cherche la grenouille/ regarde dans la forêt .	0/1	1/1
	Tentatives	0/3	0/3
14	Le garçon est debout sur le rocher.	0/1	0/1
	Le garçon s’appuie //sur des branches .	0/2	0/2
	Conséquences	6/16	9/16
15	Le garçon est sur la tête //d’un cerf/animal.	1/2	1/2
	Le cerf court //avec le garçon sur sa tête .	1/2	2/2
	Le chien n’est pas sur le cerf/court à côté du cerf.	0/1	1/1
17a – 17b	Le cerf s’arrête //au bord//d’une falaise.	0/3	0/3
	Le cerf //fait tomber //le garçon //et le chien .	3/4	2/4
18	Le garçon et le chien sont dans l’eau .	1/1	3/1

19	Le garçon est assis dans l'eau.	0/1	0/1
	Le garçon entend//la grenouille .	0/2	0/2
Total E5		8/24	11/24
	EPISODE 6	A	F
	Evénement initial	3/3	1/3
20	Le garçon et le chien sont derrière/sur une branche d'arbre.	1/1	0/1
	Le garçon dit au chien//de ne pas faire de bruit/ « chut »	2/2	1/2
	Plan	0/1	0/1
20	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentatives	1/3	1/3
21	Le garçon et le chien regardent//derrière//le tronc d'arbre .	1/3	1/3
	Conséquence	2/7	2/7
22	Le garçon (et le chien) ont trouvé la grenouille .	0/1	0/1
	Il y a deux grenouilles/un papa et une maman/une famille grenouille .	1/1	1/1
23	Le garçon/le chien/les grenouilles se regardent .	0/1	0/1
	Il y a plusieurs bébés grenouilles .	0/1	0/1
24a-24b	Le garçon et le chien partent/rentrent à la maison .	0/1	0/1
	Le garçon tient une grenouille dans sa main/a pris un des bébés grenouilles .	1/1	1/1
	Le garçon dit aurevoir aux grenouilles/ fait un signe de la main .	0/1	0/1
Total E6		6/14	4/14
TOTAL		40/90	36/90

Enfant : Olivia	Frog, where are you ?	Année : CE2	
Numéro de l'image	Mesures narratives macrostructurales	Nombre d'éléments présents	
	EPISODE 1	Anglais	Français
	Evénements initiaux	7/11	5/11
1	Le garçon/Le chien.	1/2	2/2
	La grenouille/dans le pot.	1/2	1/2
	Le garçon/le chien regarde(nt) la grenouille.	1/1	0/1
	Il fait nuit.	1/1	0/1
2	Le garçon et le chien vont dormir/dorment.	1/1	1/1
	La grenouille s'échappe/sort du bocal.	1/1	1/1
3	Il fait jour/le garçon (et le chien) se réveille(nt).	0/1	0/1
	Le garçon voit//que la grenouille est partie/n'est plus là.	1/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
4	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	0/1	0/1
	Tentatives	3/3	3/3
4	Le garçon regarde/cherche//dans sa botte.	2/2	2/2
	Le chien regarde dans le pot/a sa tête dans le pot.	1/1	1/1
	Conséquences	0/1	1/1
4	Le garçon (et le chien) ne trouve(nt) pas la grenouille.	0/1	1/1
Total E1		10/16	9/16
	EPISODE 2	A	F
	Evénement initial	0/3	0/3
5	Le garçon (et le chien) regard(ent) par la fenêtre/dehors.	0/1	0/1
	Le chien a la tête//dans le bocal.	0/2	0/2
	Plan	1/1	0/1
5	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	1/1	0/1
	Tentative	2/3	2/3
5	Le garçon crie/appelle la grenouille.	1/1	1/1
6	Le chien tombe.	1/1	1/1
	Le garçon regarde le chien tomber/ne fait rien.	0/1	0/1
	Conséquences	1/4	0/4
7	Le garçon porte/ramasse le chien.	1/1	0/1
	Le bocal est cassé/Le chien n'a plus la tête dans le bocal.	0/2	0/2
	La grenouille n'est pas dehors.	0/1	0/1
Total E2		4/11	2/11
	EPISODE 3	A	F
	Evénement initial	1/4	3/4
8a-8b	Le garçon et le chien sont dehors.	0/1	0/1
	Le chien regarde//les abeilles/la ruche.	0/2	2/2
	Le garçon crie/appelle la grenouille dans la forêt.	1/1	1/1
	Plan	1/1	0/1

8a-8b	Le garçon cherche la grenouille.	1/1	0/1
	Tentatives	2/4	2/4
9	Le garçon regarde/cherche//dans un trou.	2/2	2/2
	Le chien s’amuse//avec une ruche/les abeilles.	0/2	0/2
	Conséquences	2/4	1/4
10	Une taupe/un animal sort du trou.	1/1	1/1
	Le garçon ne trouve pas la grenouille/la grenouille n’est pas là.	0/1	0/1
	La taupe/l’animal a fait mal au garçon.	0/1	0/1
	Le chien secoue/bouge l’arbre.	1/1	0/1
Total E3		6/13	6/13
	EPISODE 4	A	F
	Evénements initiaux	3/4	2/4
11a	La ruche//est tombée par terre.	1/2	2/2
11b	Le garçon a grimpé/est monté//dans un arbre.	2/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
11b	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentative	1/1	1/1
11b	Le garçon cherche dans un trou d’arbre.	1/1	1/1
	Conséquences	5/6	5/6
12a	Le garçon est tombé.	1/1	1/1
	Un hibou sort du trou d’arbre.	1/1	1/1
	La grenouille n’est pas dans le trou d’arbre.	1/1	0/1
12b	Les abeilles//poursuivent le chien//le chien court.	2/3	3/3
Total E4		9/12	8/12
	EPISODE 5	A	F
	Evénements initiaux	3/4	2/4
13	Le garçon veut monter//sur un rocher.	2/2	2/2
	Le hibou//attaque/embête le garçon.	1/2	0/2
	Plan	1/1	0/1
14	Le garçon appelle/cherche la grenouille/ regarde dans la forêt.	1/1	0/1
	Tentatives	0/3	0/3
14	Le garçon est debout sur le rocher.	0/1	0/1
	Le garçon s’appuie//sur des branches.	0/2	0/2
	Conséquences	9/16	8/16
15	Le garçon est sur la tête//d’un cerf/animal.	2/2	1/2
	Le cerf court//avec le garçon sur sa tête.	1/2	1/2
	Le chien n’est pas sur le cerf/court à côté du cerf.	0/1	0/1
17a – 17b	Le cerf s’arrête//au bord//d’une falaise.	1/3	0/3
	Le cerf//fait tomber//le garçon//et le chien.	2/4	4/4
18	Le garçon et le chien sont dans l’eau.	1/1	1/1
19	Le garçon est assis dans l’eau.	0/1	0/1
	Le garçon entend//la grenouille.	2/2	1/2
Total E5		13/24	10/24

	EPISODE 6	A	F
	Evénement initial	2/3	1/3
20	Le garçon et le chien sont derrière/sur une branche d'arbre.	0/1	0/1
	Le garçon dit au chien//de ne pas faire de bruit/ « chut »	2/2	1/2
	Plan	0/1	0/1
20	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentatives	2/3	1/3
21	Le garçon et le chien regardent//derrière//le tronc d'arbre.	2/3	1/3
	Conséquence	2/7	4/7
22	Le garçon (et le chien) ont trouvé la grenouille.	1/1	1/1
	Il y a deux grenouilles/un papa et une maman/une famille grenouille.	0/1	1/1
23	Le garçon/le chien/les grenouilles se regardent.	0/1	0/1
	Il y a plusieurs bébés grenouilles.	1/1	1/1
24a-24b	Le garçon et le chien partent/rentrent à la maison.	0/1	0/1
	Le garçon tient une grenouille dans sa main/a pris un des bébés grenouilles.	0/1	0/1
	Le garçon dit aurevoir aux grenouilles/ fait un signe de la main.	0/1	1/1
Total E6		6/14	6/14
TOTAL		48/90	41/90

Enfant : Ava	Frog, where are you ?	Année : CE2	
Numéro de l'image	Mesures narratives macrostructurales	Nombre d'éléments présents	
	EPISODE 1	Anglais	Français
	Evénements initiaux	8/11	8/11
1	Le garçon/Le chien .	2/2	2/2
	La grenouille/dans le pot .	1/2	1/2
	Le garçon/le chien regarde(nt) la grenouille.	0/1	0/1
	Il fait nuit .	0/1	1/1
2	Le garçon et le chien vont dormir/dorment .	1/1	0/1
	La grenouille s'échappe/sort du bocal.	1/1	1/1
3	Il fait jour/le garçon (et le chien) se réveille(nt) .	1/1	1/1
	Le garçon voit que la grenouille est partie/n'est plus là .	2/2	2/2
	Plan	0/1	0/1
4	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	0/1	0/1
	Tentatives	0/3	0/3
4	Le garçon regarde/cherche dans sa botte .	0/2	0/2
	Le chien regarde dans le pot/ a sa tête dans le pot.	0/1	0/1
	Conséquences	0/1	0/1
4	Le garçon (et le chien) ne trouve(nt) pas la grenouille.	0/1	0/1
Total E1		8/16	8/16
	EPISODE 2	A	F
	Evénement initial	0/3	0/3
5	Le garçon (et le chien) regard(ent) par la fenêtre/dehors .	0/1	0/1
	Le chien a la tête//dans le bocal .	0/2	0/2
	Plan	0/1	1/1
5	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	0/1	1/1
	Tentative	1/3	0/3
5	Le garçon crie/appelle la grenouille.	1/1	0/1
6	Le chien tombe .	0/1	0/1
	Le garçon regarde le chien tomber/ne fait rien .	0/1	0/1
	Conséquences	0/4	0/4
7	Le garçon porte/ramasse le chien.	0/1	0/1
	Le bocal est cassé/Le chien n'a plus la tête dans le bocal .	0/2	0/2
	La grenouille n'est pas dehors .	0/1	0/1
Total E2		1/11	1/11
	EPISODE 3	A	F
	Evénement initial	0/4	0/4
8a-8b	Le garçon et le chien sont dehors .	0/1	0/1
	Le chien regarde//les abeilles/la ruche .	0/2	0/2
	Le garçon crie/appelle la grenouille dans la forêt.	0/1	0/1

	Plan	0/1	0/1
8a-8b	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentatives	2/4	2/4
9	Le garçon regarde/cherche //dans un trou .	2/2	2/2
	Le chien s'amuse //avec une ruche/les abeilles .	0/2	0/2
	Conséquences	1/4	0/4
10	Une taupe/un animal sort du trou.	0/1	0/1
	Le garçon ne trouve pas la grenouille/la grenouille n'est pas là .	1/1	0/1
	La taupe/l'animal a fait mal au garçon.	0/1	0/1
	Le chien secoue/bouge l'arbre.	0/1	0/1
Total E3		3/13	2/13
	EPISODE 4	A	F
	Evénements initiaux	0/4	0/4
11a	La ruche //est tombée par terre.	0/2	0/2
11b	Le garçon a grimpé/est monté //dans un arbre .	0/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
11b	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentative	1/1	1/1
11b	Le garçon cherche dans un trou d'arbre .	1/1	1/1
	Conséquences	1/6	0/6
12a	Le garçon est tombé .	0/1	0/1
	Un hibou sort du trou d'arbre.	0/1	0/1
	La grenouille n'est pas dans le trou d'arbre .	1/1	0/1
12b	Les abeilles // poursuivent le chien //le chien court .	0/3	0/3
Total E4		2/12	1/12
	EPISODE 5	A	F
	Evénements initiaux	0/4	1/4
13	Le garçon veut monter //sur un rocher .	0/2	1/2
	Le hibou // attaque/embête le garçon.	0/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
14	Le garçon appelle/cherche la grenouille/ regarde dans la forêt .	0/1	0/1
	Tentatives	0/3	0/3
14	Le garçon est debout sur le rocher.	0/1	0/1
	Le garçon s'appuie //sur des branches .	0/2	0/2
	Conséquences	7/16	6/16
15	Le garçon est sur la tête //d'un cerf/animal .	1/2	1/2
	Le cerf court //avec le garçon sur sa tête .	0/2	0/2
	Le chien n'est pas sur le cerf/court à côté du cerf.	0/1	0/1
17a – 17b	Le cerf s'arrête //au bord //d'une falaise .	0/3	0/3
	Le cerf // fait tomber //le garçon //et le chien .	3/4	3/4
18	Le garçon et le chien sont dans l'eau .	1/1	1/1
19	Le garçon est assis dans l'eau.	0/1	0/1
	Le garçon entend //la grenouille .	2/2	1/2

Total E5		7/24	7/24
	EPISODE 6	A	F
	Événement initial	0/3	0/3
20	Le garçon et le chien sont derrière/sur une branche d'arbre.	0/1	0/1
	Le garçon dit au chien//de ne pas faire de bruit/ « chut »	0/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
20	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentatives	1/3	3/3
21	Le garçon et le chien regardent//derrière//le tronc d'arbre.	1/3	3/3
	Conséquence	4/7	3/7
22	Le garçon (et le chien) ont trouvé la grenouille.	1/1	0/1
	Il y a deux grenouilles/un papa et une maman/une famille grenouille.	1/1	1/1
23	Le garçon/le chien/les grenouilles se regardent.	0/1	0/1
	Il y a plusieurs bébés grenouilles.	0/1	0/1
24a-24b	Le garçon et le chien partent/rentrent à la maison.	0/1	0/1
	Le garçon tient une grenouille dans sa main/a pris un des bébés grenouilles.	1/1	1/1
	Le garçon dit aurevoir aux grenouilles/ fait un signe de la main.	1/1	1/1
Total E6		5/14	6/14
TOTAL		26/90	25/90

Enfant : Charlotte	Frog where are you ?	Année : CE2	
Numéro de l'image	Mesures narratives macrostructurales	Nombre d'éléments présents	
	EPISODE 1	Anglais	Français
	Evénements initiaux	9/11	9/11
1	Le garçon/Le chien.	2/2	2/2
	La grenouille/dans le pot.	1/2	2/2
	Le garçon/le chien regarde(nt) la grenouille.	0/1	0/1
	Il fait nuit.	1/1	1/1
2	Le garçon et le chien vont dormir/dorment.	1/1	1/1
	La grenouille s'échappe/sort du bocal.	1/1	1/1
3	Il fait jour/le garçon (et le chien) se réveille(nt).	1/1	1/1
	Le garçon voit que la grenouille est partie/n'est plus là.	2/2	1/2
	Plan	0/1	0/1
4	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	0/1	0/1
	Tentatives	2/3	2/3
4	Le garçon regarde/cherche//dans sa botte.	1/2	1/2
	Le chien regarde dans le pot/ a sa tête dans le pot.	1/1	1/1
	Conséquences	1/1	1/1
4	Le garçon (et le chien) ne trouve(nt) pas la grenouille.	1/1	1/1
Total E1		12/16	12/16
	EPISODE 2	A	F
	Evénement initial	1/3	1/3
5	Le garçon (et le chien) regard(ent) par la fenêtre/dehors.	1/1	0/1
	Le chien a la tête//dans le bocal.	0/2	1/2
	Plan	0/1	0/1
5	Le garçon veut retrouver/cherche la grenouille	0/1	0/1
	Tentative	2/3	2/3
5	Le garçon crie/appelle la grenouille.	1/1	1/1
6	Le chien tombe.	1/1	1/1
	Le garçon regarde le chien tomber/ne fait rien.	0/1	0/1
	Conséquences	2/4	2/4
7	Le garçon porte/ramasse le chien.	1/1	0/1
	Le bocal est cassé/Le chien n'a plus la tête dans le bocal.	0/2	1/2
	La grenouille n'est pas dehors.	1/1	1/1
Total E2		5/11	5/11
	EPISODE 3	A	F
	Evénement initial	3/4	2/4
8a-8b	Le garçon et le chien sont dehors.	0/1	1/1
	Le chien regarde//les abeilles/la ruche.	2/2	0/2
	Le garçon crie/appelle la grenouille dans la forêt.	1/1	1/1
	Plan	0/1	1/1

8a-8b	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	1/1
	Tentatives	2/4	3/4
9	Le garçon regarde/cherche //dans un trou .	2/2	2/2
	Le chien s'amuse //avec une ruche/les abeilles .	0/2	1/2
	Conséquences	1/4	0/4
10	Une taupe/un animal sort du trou.	1/1	0/1
	Le garçon ne trouve pas la grenouille/la grenouille n'est pas là .	0/1	0/1
	La taupe/l'animal a fait mal au garçon.	0/1	0/1
	Le chien secoue/bouge l'arbre.	0/1	0/1
Total E3		6/13	6/13
	EPISODE 4	A	F
	Evénements initiaux	2/4	2/4
11a	La ruche //est tombée par terre.	2/2	2/2
11b	Le garçon a grimpé/est monté //dans un arbre .	0/2	0/2
	Plan	0/1	0/1
11b	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentative	1/1	1/1
11b	Le garçon cherche dans un trou d'arbre .	1/1	1/1
	Conséquences	3/6	4/6
12a	Le garçon est tombé .	1/1	1/1
	Un hibou sort du trou d'arbre.	1/1	0/1
	La grenouille n'est pas dans le trou d'arbre .	0/1	0/1
12b	Les abeilles //poursuivent le chien //le chien court .	2/3	3/3
Total E4		7/12	7/12
	EPISODE 5	A	F
	Evénements initiaux	4/4	4/4
13	Le garçon veut monter //sur un rocher .	2/2	2/2
	Le hibou // attaque/embête le garçon.	2/2	2/2
	Plan	1/1	0/1
14	Le garçon appelle/cherche la grenouille/ regarde dans la forêt .	1/1	0/1
	Tentatives	3/3	2/3
14	Le garçon est debout sur le rocher.	1/1	0/1
	Le garçon s'appuie //sur des branches .	2/2	2/2
	Conséquences	12/16	9/16
15	Le garçon est sur la tête //d'un cerf/animal .	2/2	1/2
	Le cerf court //avec le garçon sur sa tête .	1/2	1/2
	Le chien n'est pas sur le cerf/court à côté du cerf.	1/1	0/1
17a – 17b	Le cerf s'arrête //au bord //d'une falaise .	3/3	1/3
	Le cerf // fait tomber //le garçon //et le chien .	3/4	4/4
18	Le garçon et le chien sont dans l'eau .	1/1	1/1
19	Le garçon est assis dans l'eau.	0/1	0/1
	Le garçon entend //la grenouille .	1/2	1/2
Total E5		20/24	15/24

	EPISODE 6	A	F
	Événement initial	3/3	2/3
20	Le garçon et le chien sont derrière/sur une branche d'arbre.	1/1	0/1
	Le garçon dit au chien//de ne pas faire de bruit/ « chut »	2/2	2/2
	Plan	0/1	0/1
20	Le garçon cherche la grenouille.	0/1	0/1
	Tentatives	3/3	1/3
21	Le garçon et le chien regardent//derrière//le tronc d'arbre.	3/3	1/3
	Conséquence	4/7	5/7
22	Le garçon (et le chien) ont trouvé la grenouille.	0/1	1/1
	Il y a deux grenouilles/un papa et une maman/une famille grenouille.	1/1	1/1
23	Le garçon/le chien/les grenouilles se regardent.	0/1	0/1
	Il y a plusieurs bébés grenouilles.	1/1	1/1
24a-24b	Le garçon et le chien partent/rentrent à la maison.	1/1	0/1
	Le garçon tient une grenouille dans sa main/a pris un des bébés grenouilles.	1/1	1/1
	Le garçon dit aurevoir aux grenouilles/ fait un signe de la main.	0/1	1/1
Total E6		10/14	8/14
TOTAL		60/90	53/90

Annexe E. Grille d'analyse de la microstructure

	Mesures lexicales				Mesures morphosyntaxiques		
	Nombre total de mots	Nombre total de mots	Nombre de noms	Nombre de verbes	Nombre d'unités de communication (<i>c-units</i>)	Longueur moyenne des énoncés (en mots)	Nombre d'erreurs
Kevin							
Olivia							
Ava							
Charlotte							
TOTAL							

Annexe F. Grille d'analyse de la fluence

	Nombre de pauses	Nombre de tronctions	Nombre de faux départs	Nombre de mots répétés	Nombre d'alternances codiques
Kevin					
Olivia					
Ava					
Charlotte					
TOTAL					

Annexe G. Scores bruts et comparaison des scores bruts en macrostructure de Kevin, Olivia, Charlotte et Ava, en CP et CE2, pour l'anglais (A) et le français (F)

Tableau 1. Scores bruts en macrostructure de tous les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin	19/90	26/90	40/90	36/90
Olivia	36/90*	35/90	48/90	41/90
Ava	37/90	24/90	26/90	25/90
Charlotte	50/90*	52/90*	60/90*	53/90*

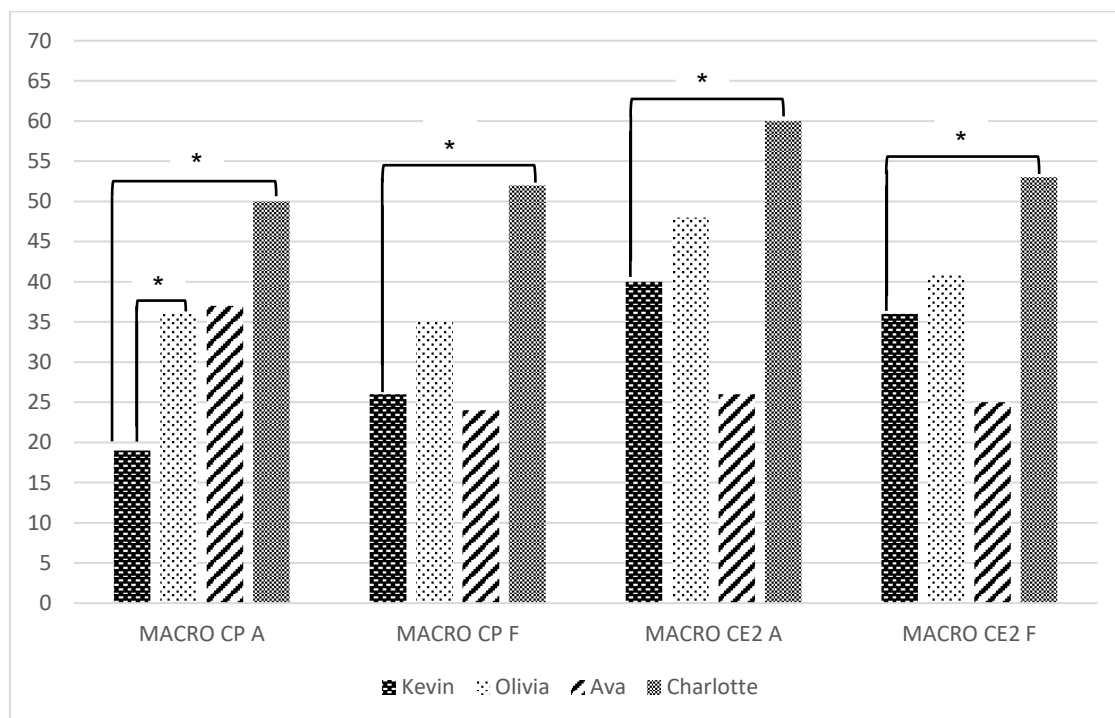


Figure 1. Comparaison des scores bruts en macrostructure pour tous les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

Annexe H. Moyennes et comparaison des moyennes en microstructure de Kevin, Olivia, Ava et Charlotte en CP et CE2, pour l'anglais (A) et le français (F)

Tableau 2. Moyennes en microstructure pour tous les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin	199	218	277	332
Olivia	292*	275*	482*	376
Ava	346*	221	196*	214*
Charlotte	368*	367*	514*	493*

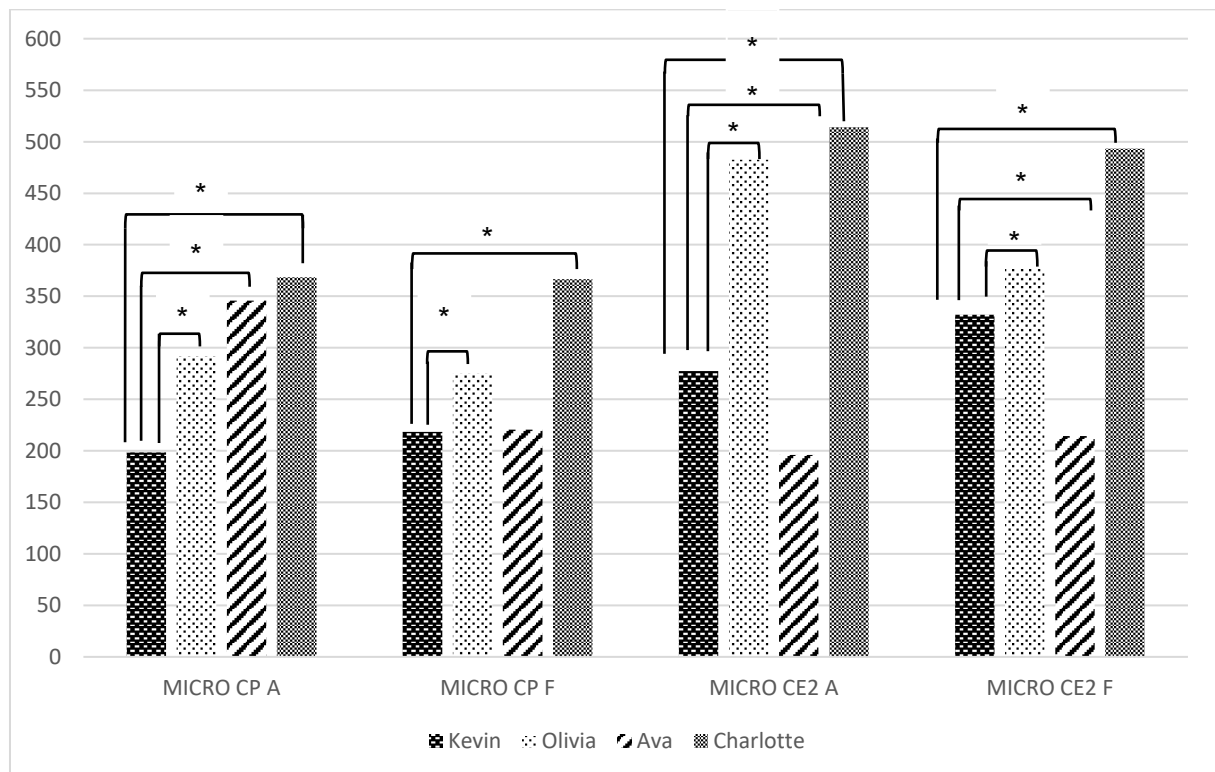


Figure 2. Comparaison des moyennes en microstructure (MICRO) pour tous les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

Annexe I. Nombres et comparaison du nombre total de mots de Kevin, Olivia, Ava et Charlotte, en CP et CE2, pour l'anglais (A) et le français (F)

Tableau 3. Nombre total de mot de tous les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin	137	154	194	247
Olivia	199*	181	377*	282
Ava	246*	153	121*	146*
Charlotte	261*	264*	382*	364*

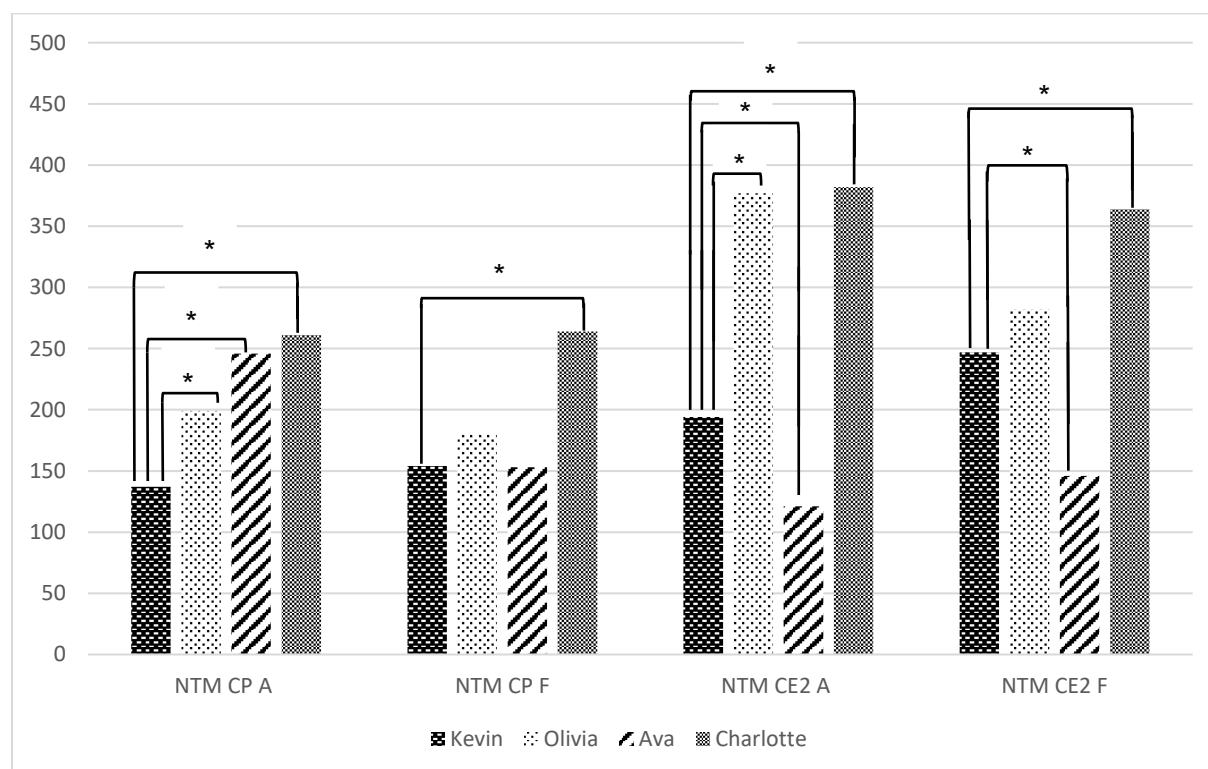


Figure 3. Comparaison du nombre total de mots (NTM) pour tous les participants, au CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

Annexe J. Nombres et comparaison du nombre total d'erreurs de Kevin, Olivia, Ava et Charlotte, en CP et CE2, pour l'anglais (A) et le français (F)

Tableau 4. Nombre total d'erreurs de tous les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin	19	27	30	25
Olivia	0*	26	17*	14*
Ava	2*	16*	1*	12*
Charlotte	0*	8*	5*	12*

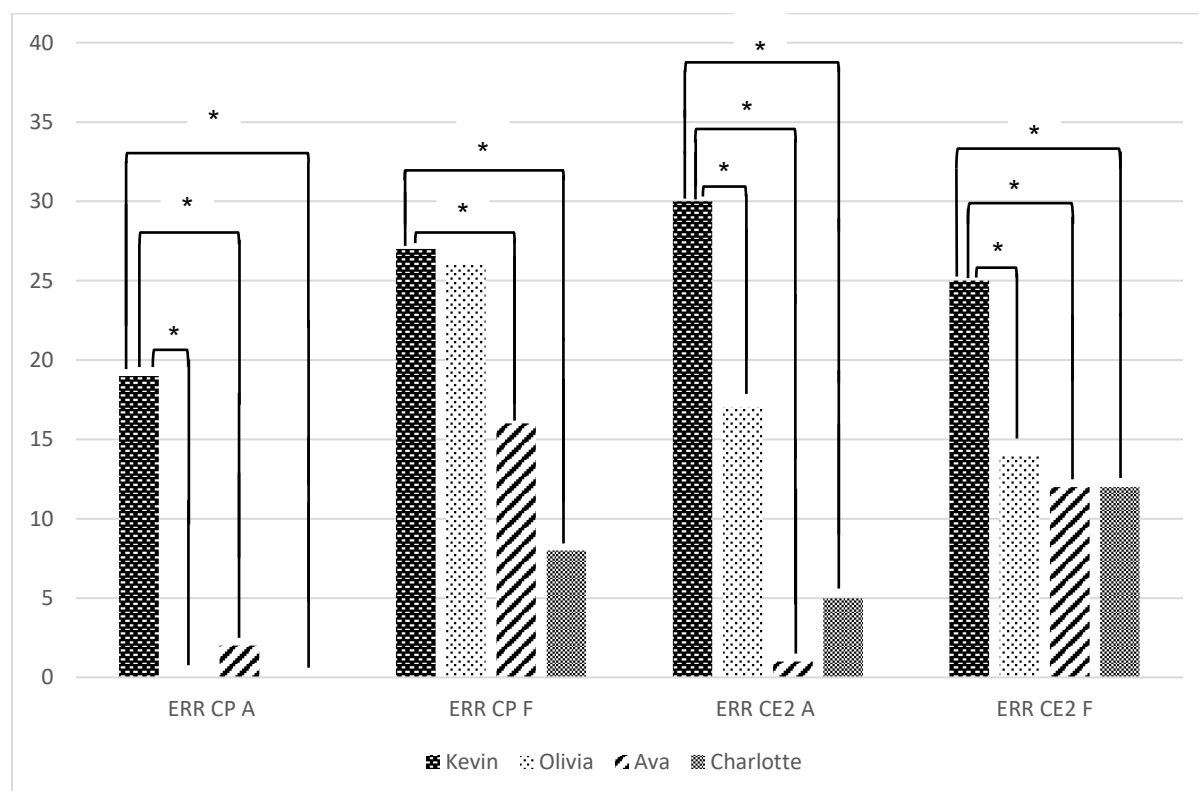


Figure 4. Comparaison du nombre total d'erreurs (ERR) pour tous les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

Annexe K. Moyennes et comparaison des moyennes en fluence de Kevin, Olivia, Ava et Charlotte, en CP et CE2, pour l'anglais (A) et le français (F)

Tableau 5. Moyennes en fluence pour tous les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin	48	55	44	67
Olivia	67*	79*	116*	108*
Ava	82*	61	34	69
Charlotte	79*	117*	100*	175*

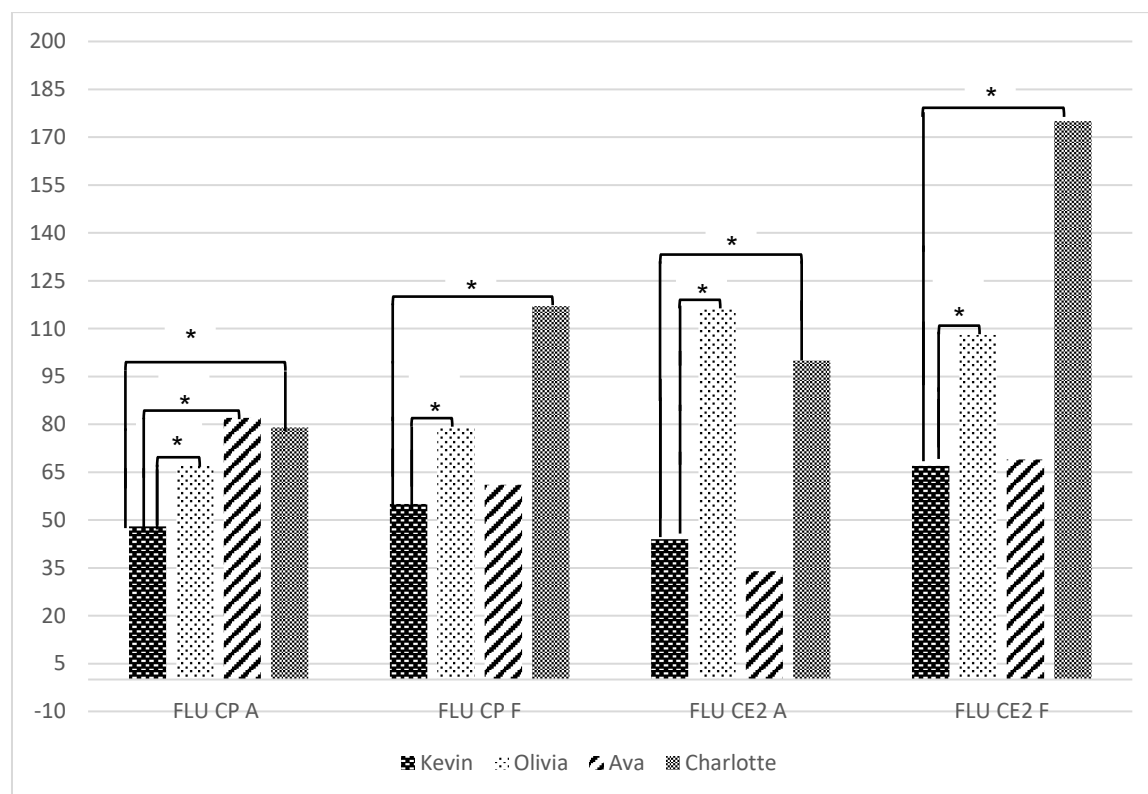


Figure 5. Comparaison des moyennes en fluence (FLU) pour tous les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

Annexe L. Nombres et comparaison du nombre de pauses de Kevin, Olivia, Ava et Charlotte, en CP et CE2, pour l'anglais (A) et le français (F)

Tableau 6. Nombre de pauses pour tous les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin	41	46	41	60
Olivia	57	66*	81*	74
Ava	74*	52	32	56
Charlotte	77*	101*	80*	112*

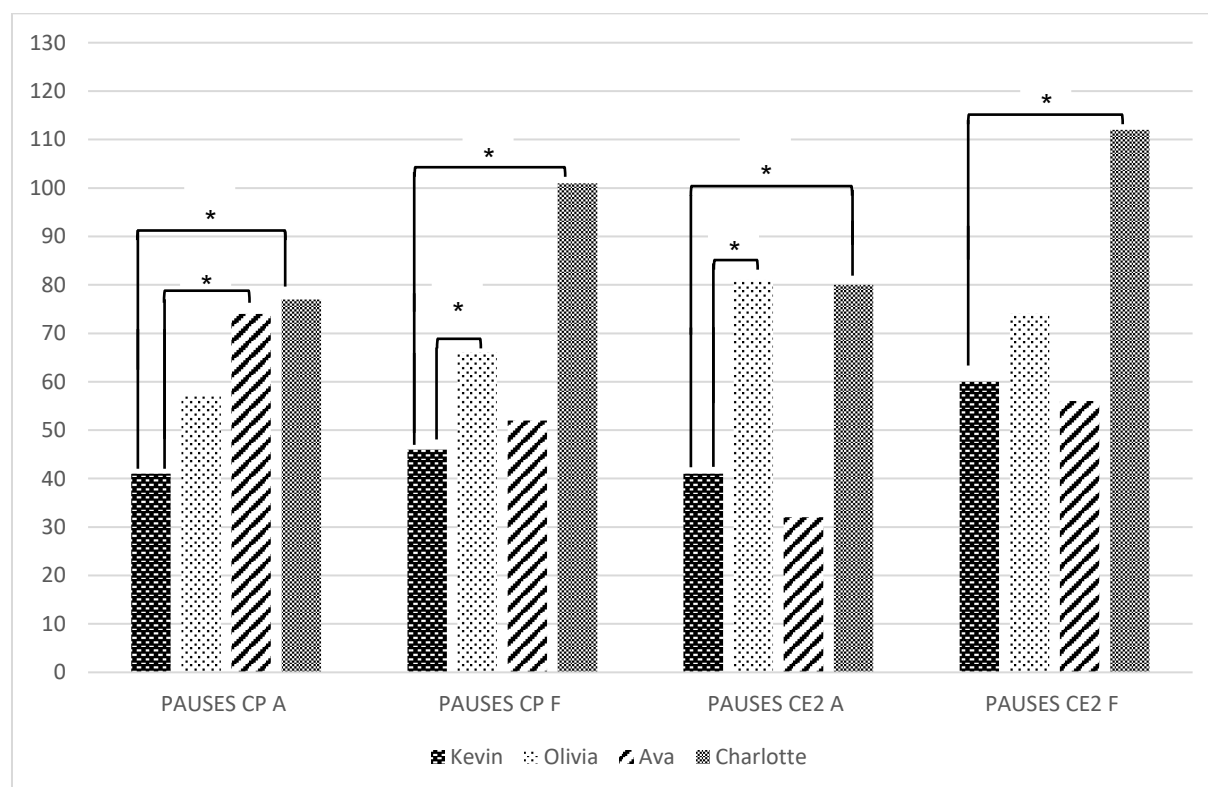


Figure 6. Comparaison du nombre de pauses de tous les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

Annexe M. Nombres et comparaison du nombre de mots répétés de Kevin, Olivia, Ava et Charlotte, en CP et CE2, pour l'anglais (A) et le français (F)

Tableau 7. Nombre de mots répétés pour tous les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Kevin	2	5	0	3
Olivia	5	6	23*	27*
Ava	7*	4	2	10*
Charlotte	0	5	13*	55*

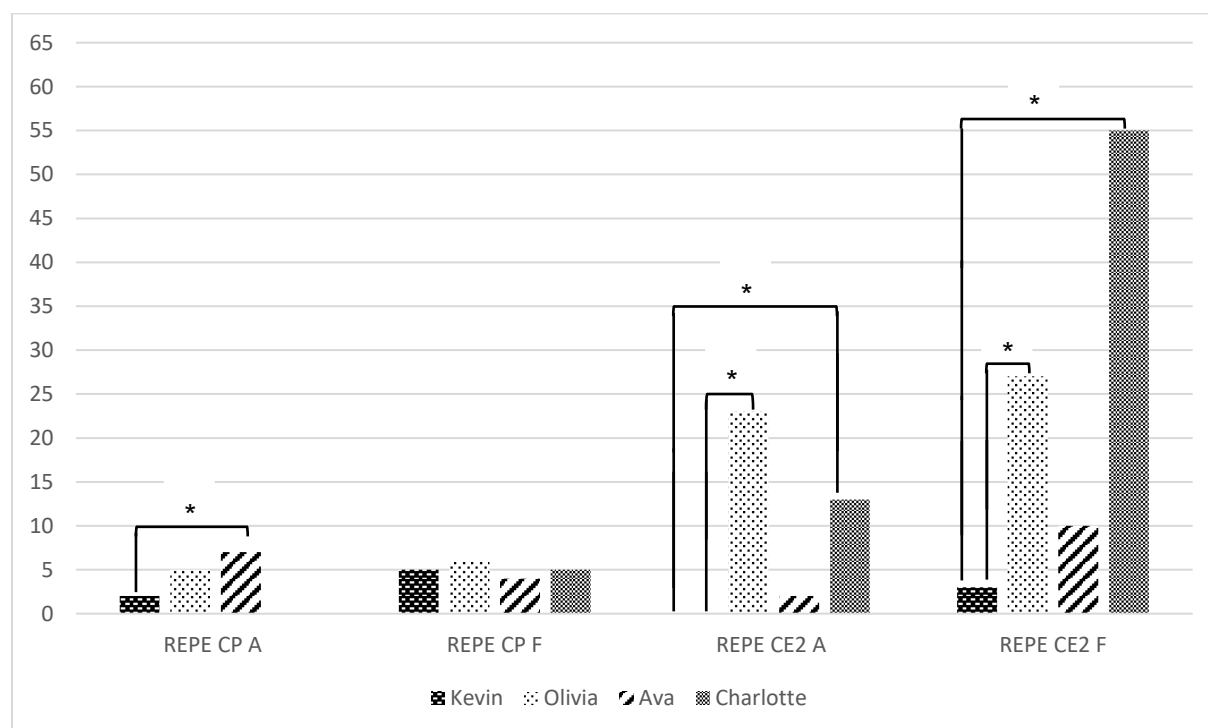


Figure 7. Comparaison du nombre de mots répétés par tous les participants, en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

Annexe N. Moyennes en microstructure et en fluence de Kevin, pour le CP et le CE2

Tableau 8. Moyennes et scores z en microstructure (nombre total de mots et nombre d'erreurs) et en fluence (nombre de pauses et nombre de mots répétés) entre l'anglais (A) et le français (F), pour le CP et le CE2

	CP A	CP F	CE2 A	CE2 F
Moyennes microstructure	199	218	277	332
Scores z	-0,973		-2,218*	
Moyennes nombre total de mots	137	154	194	247
Scores z	-0,997		-2,524*	
Moyennes nombre d'erreurs	19	27	30	25
Scores z	-1,180		0,674	
Moyennes fluence	48	55	44	67
Scores z	-0,690		-2,183*	
Moyennes nombre de pauses	41	46	41	60
Scores z	-0,536		-1,891*	
Moyennes nombre de mots répétés	2	5	0	3
Scores z	-1,134		-1,732*	

Annexe O. Tableaux descriptifs des erreurs morphosyntaxiques de Kevin pour le CP et le CE2 (pour l'histoire « *Frog, where are you* »)

Tableau 9 - Tableau descriptif des erreurs morphosyntaxiques de Kevin en anglais

Expression attendue	Expression formulée	Type de transformation
CP Anglais		
Threw him	Threwed him	Mauvais accord de conjugaison
CE2 Anglais		
The dog looks/looked	The dog look	Mauvais accord du verbe « look » à la 3 ^e personne du singulier au présent ou mauvaise concordance des temps
When he sleeps/slept	When he sleep	Mauvais accord du verbe « sleep » à la 3 ^e personne du singulier au présent ou mauvaise concordance des temps
They fall/fell down	They falls down	Mauvais accord du verbe « fall » à la 3 ^e personne du pluriel ou mauvaise concordance des temps
They shout at him	They shout for him	Mauvais connecteur
The dog barks	Dog barks	Absence de l'article
The dog barks on the bee nest	The dog barks for the bee nest	Mauvais choix de connecteur
Little rat coming out of the ground	Little rat there's out of the ground	Mauvaise formulation de phrase
There's an owl chasing him	There's an owl chase him	Mauvaise formulation de phrase
Owl's looking at him	Owl's look at him	Accord erroné du verbe « look »
He goes on a big rock	He goes at a big rock	Mauvais choix de connecteur
There's a deer who picks him up	There's a deer picks him up	Absence de connecteur
There's a/the family frog	There's (x) family frog	Absence d'article

Tableau 10 - Tableau descriptif des erreurs morphosyntaxiques de Kevin en français

Expression attendue	Expression formulée	Type de transformation
CE2 Français		
La grenouille	La grenouille	Mauvais accord en genre de l'article défini
Il se réveille	Il s' réveille	
Le garçon n' est pas content (x2)	Le garçon (x)est pas content	Absence de marque de négation
Il grimpe à l'arbre	Il grimpe (x) l' arbre	Absence de connecteur
Le hibou	L' hibou	Elision inappropriée de l'article
Il le pousse	Il (x) pousse	Absence du pronom personnel
Un/l' animal X4	Un/l' animaux	Mauvais accord en nombre du mot « animal »
La famille de la grenouille	La famille d'le grenouille	Elision inappropriée de la préposition « de » Mauvais accord en genre de l'article défini
CP Français		
Sa grenouille	Son drenouille	Mauvais accord en genre de l'adjectif possessif
Elle est sortie	(x) La sorti	Absence du pronom personnel « elle » Mauvais choix d'auxiliaire (« avoir » au lieu d'« être »)
Il a vu	(x) La vu	Absence du pronom personnel « il »
La grenouille (x2)	Le drenouille	Mauvais accord en genre de l'article
N'était pas là	(x) Etait pas là	Absence de la marque de négation

Annexe P. Tableaux descriptifs des erreurs phonologiques de Kevin pour le CP et le CE2 (pour l'histoire « *Frog, where are you* »)

Tableau 11 - Tableau descriptif des erreurs morphosyntaxiques de Kevin en anglais

Mot original	Mot transformé	Types de transformation
CP Anglais		
Cross - krɒs	Twoss - twɒs	Substitution par antériorisation du /k/ par /t/ Substitution du /r/ par /w/
Frog - frɒg	Frok - frɒk	Substitution du /g/ par /k/
Looking - lʊkiŋ (x2)	Lootchin - lʊtʃɪn	Substitution du /k/ par /tʃ/
Again - ə'geɪn	Adai - ədeɪ	Substitution par antériorisation du /g/ par /d/ Elision du /n/
Tree – tri: (x2)	Twee - twi	Substitution du /r/ par /w/
Rock - rɒk	Vrock - vɒk	Ajout du /v/ en début de mot Substitution /r/ par /w/
Dog - dɒg	Dok - dɒk	Substitution du /g/ par /k/
Other - 'lðə*	Over - 'vðə Off - ɔf	Substitution du /n/ par /v/ Substitution de /n/ par /f/ et élision de / ðə*/
Deer - dɪə*	Dee - dɪ	Elision du /ə/
Looked - lʊkt	Loosed - lʊst Loot'd - lʊt't	Substitution du /k/ par /s/ Substitution du /k/ par /t/
There - ðəə*	Zè - zɛ	Substitution du /ð/ par /z/
CE2 Anglais		
Falls - fɔ:lz	Fools - fu:lz Fooz - fu:z Foo – fu:	Substitution du /ɔ/ en /u/ Substitution du /ɔ/ en /u/ et élision du // Substitution du /ɔ/ en /u/ et élision du //
Little - 'lɪtl	Litou - 'lɪtu	Substitution du // final en /u/
Rat - ræt	Wat - wæt	Substitution du /r/ en /w/
Rock - rɒk	Vock - vɒk	Ajout du /v/ en début de mot
Run - rʌn	Von - vʌn	Substitution du /r/ par /v/
Deer - dɪə*	Dee - dɪ	Elision du /ə/
Both - bæθ	Beth - bæθ	Substitution de /əu/ par /ɛ/
Log - lɒg	Lok - lɒk	Substitution du /g/ par /k/
The - ðə	They - ðeɪ	Ajout de /ɪ/
Frogs - frɒgz	Froks - frɒkz	Substitution de /g/ par /k/

Tableau 12 - Tableau descriptif des erreurs morphosyntaxiques de Kevin en français

Mot original	Mot transformé	Types de transformation
CP Français		
Grenouille - grɛnuɨj (x3)	Drenouille - drɛnuɨj	Substitution par antériorisation du /g/ par /d/
Comme - kɔm	Tomme - tɔm	Substitution par antériorisation du /k/ par /t/
Regardait - rɛgɑrdɛ Regardé - rɛgɑrdɛ (x4) Regardait - rɛgɑrdɛ	Ogardait - oɡɑrdɛ Ogardé – oɡɑrdɛ Rogardait - roɡɑrdɛ	Substitution de /rə/ par /o/ Substitution de rə/ par /o/ Substitution du /ə/ par /o/
Dehors - dəɔʀ	Dewors - dəwɔʀ	Ajout de /w/
Abeilles - abɛj	Zabeilles - zabɛj	Ajout de /z/ en début de mot
Grimpé - grɛ̃pɛ	Drimpé - drɛ̃pɛ	Substitution par antériorisation du /g/ par /d/
Gros - grɔ	Tros - tro	Substitution par antériorisation du /g/ par /t/
Caillou - kajɔ	Daillou - dajɔ	Substitution du /k/ par /d/
Grand - grɑ̃	Dron - drɔ̃	Substitution par antériorisation du /g/ par /d/ Substitution de /ɑ̃/ par /ɔ̃/
Au revoir - oʀɛvwaʀ	Anvoir - ɑ̃vwaʀ	Liaison de deux mots, substitution du /o/ par /ɑ̃/ et élision du /rə/
CE2 Français		
Regarde - rɛɡɑrd	Ogarde - oɡɑrd (x3) Ogard - oɡɑr Logarde - loɡɑrd (x2)	Substitution de la syllabe /rə/ par /o/ Substitution de la syllabe /rə/ par /o/ et élision du /d/ final Substitution de la syllabe /rə/ par /o/ et ajout de //
Arbre - ɑrbʀ	Arbe - ɑrb	Elision du /ʀ/ final
Garçon - ɡɑʀsɔ̃	Gazon - ɡazɔ̃	Elision du /ʀ/ et substitution du /s/ par /z/

Annexe Q. Nombre et scores z du nombre d'erreurs de Kevin en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

Tableau 13. Nombre et scores z du nombre d'erreurs de Kevin en CP et CE2, en anglais (A) et en français (F)

Types d'erreurs		CP A	CE2 A	CP F	CE2 F
Phonologiques	Nombre	14	12	19	9
	Scores z	0,392		1,890*	
Morphosyntaxiques	Nombre	1	16	8	15
	Scores z	-3,638*		-1,460	
Lexicales	Nombre	4	2	0	1
	Scores z	0,816		-1,000	
Total du nombre d'erreurs		19	30	27	25

Annexe R. Tableaux récapitulatifs des résultats inter-individuels et intra-individuels

Tableau 14. Tableau récapitulatif des résultats inter-individuels pour la macrostructure, la microstructure (NTP et nombre d'erreurs) et la fluence (nombre de pauses et nombre de mots répétés), en anglais

A	Macrostructure	Microstructure	Nombre total de mots	Nombre d'erreurs	Fluence	Pauses	Nombre de mots répétés
CP	Kevin < Olivia Kevin < Ava Kevin < Charlotte	Kevin < Olivia Kevin < Ava Kevin < Charlotte	Kevin < Olivia Kevin < Ava Kevin < Charlotte	Kevin > Olivia Kevin > Ava Kevin > Charlotte	Kevin < Olivia Kevin < Ava Kevin < Charlotte	Kevin < Ava Kevin < Charlotte	Kevin < Ava
CE2	Kevin < Charlotte	Kevin < Olivia Kevin < Charlotte Kevin > Ava	Kevin < Olivia Kevin < Charlotte Kevin > Ava		Kevin < Olivia Kevin < Charlotte	Kevin < Olivia Kevin < Charlotte	Kevin < Olivia Kevin < Charlotte
CP + CE2	Kevin < Olivia Kevin < Charlotte	Kevin < Olivia Kevin < Ava Kevin < Charlotte	Kevin < Olivia Kevin < Charlotte		Kevin < Olivia Kevin < Ava Kevin < Charlotte	Kevin > Olivia Kevin > Ava Kevin > Charlotte	Kevin < Olivia Kevin < Ava Kevin < Charlotte

Tableau 15. Tableau récapitulatif des résultats inter-individuels pour la macrostructure, la microstructure (NTM et nombre d'erreurs) et la fluence (nombre de pauses et nombre de mots répétés), en français

F	Macrostructure	Microstructure	NTM	Nombre d'erreurs	Fluence	Pauses	Mots répétés
CP	Kevin < Charlotte	Kevin < Olivia Kevin < Charlotte	Kevin < Charlotte	Kevin > Ava Kevin > Charlotte	Kevin < Olivia Kevin < Charlotte	Kevin < Olivia Kevin < Charlotte	<i>Pas de différence significative</i>
CE2		Kevin < Olivia Kevin < Charlotte Kevin > Ava	Kevin < Charlotte Kevin > Ava	Kevin > Olivia Kevin > Ava Kevin > Charlotte		Kevin < Charlotte	Kevin > Olivia Kevin > Ava Kevin > Charlotte
CP + CE2		Kevin < Olivia Kevin < Charlotte Kevin > Ava	Kevin < Olivia Kevin < Charlotte Kevin > Ava	Kevin > Ava Kevin > Charlotte		Kevin < Olivia Kevin < Charlotte	Kevin < Olivia Kevin < Charlotte

Tableau 16. Tableau récapitulatif des résultats intra-individuels pour la macrostructure, la microstructure (NTM et nombre d'erreurs) et la fluence (nombre de pauses et nombre de mots répétés)

Comparaisons entre les :		Macrostructure	Microstructure	Nombre total de mots	Nombre d'erreurs	Fluence	Pauses	Mots répétés
Classes	Anglais	CP < CE2	CP < CE2	CP < CE2	<i>Pas de différence significative</i>	CP = CE2	CP = CE2	CP = CE2
	Français	CP = CE2						
Langues		<i>Pas de différence significative</i>	CP : Ang = Fran CE2 : Ang < Fran	CP : Ang = Fran CE2 : Ang < Fran		CP : Ang = Fran CE2 : Ang < Fran	CP : Ang = Fran CE2 : Ang < Fran	CP : Ang = Fran CE2 : Ang < Fran