



<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>



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

Par

SABBAH Isabelle

**EFFET D'UNE INTERVENTION CIBLANT LE RECIT ORAL
DE FICTION AVEC SUPPORT IMAGE SUR LES
COMPETENCES NARRATIVES D'ENFANTS PRESENTANT
UN TROUBLE DE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE**

Directeur de Mémoire

HILAIRE-DEBOVE Géraldine

Membres du Jury

ASTIER Jean-Laurent

FERROUILLET-DURAND Maud

KERN Sophie

Date de Soutenance

26 juin 2014

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. GILLET Germain

Directeur Général des Services
M. HELLEU Alain

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

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

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

Institut des Sciences et Techniques de
la Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

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

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

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

Ecole Supérieure du Professorat et de
l'Education
Directeur **M. MOUGNIOTTE Alain**

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

POLYTECH LYON
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

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

Ecole Supérieure de Chimie Physique
Electronique de Lyon (ESCPE)
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

Observatoire Astronomique de
Lyon
Directeur **M. GUIDERDONI Bruno**

IUT LYON 1
Directeur **M. VITON Christophe**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Yves MATILLON
Professeur d'épidémiologie clinique

Directeur de la formation
Agnès BO, Professeur Associé

Directeur de la recherche
Agnès WITKO
M.C.U. en Sciences du Langage

Responsables de la formation clinique
Claire GENTIL
Fanny GUILLON

Chargées de l'évaluation des aptitudes aux études
en vue du certificat de capacité en orthophonie
Anne PEILLON, M.C.U. Associé
Solveig CHAPUIS

Secrétariat de direction et de scolarité
Stéphanie BADIOU
Corinne BONNEL

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout d'abord vivement Mme G. Hilaire-Debove, ma directrice de mémoire, pour son aide et ses conseils au cours de ces deux années.

J'exprime également ma sincère gratitude à M. Barillec, C. Flamion, C. Grenet, A. Raffara, A.S Shaw-Perrin, orthophonistes, qui m'ont accueillie avec enthousiasme et chaleur dans le cadre de mes expérimentations.

Un grand merci aux enfants, qui ont dû braver leurs appréhensions pour participer à cette étude, ainsi qu'à leurs parents.

Merci à Mme N. Kleinz pour sa disponibilité et la clarté de ses explications statistiques.

Enfin, merci à mes proches qui ont su me supporter, me soutenir et m'encourager tout au long de ce travail.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 Secteur Santé	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	8
PARTIE THEORIQUE	9
I. RECITS ET COMPETENCES NARRATIVES : ELEMENTS DE DEFINITION	10
1. <i>Le récit : un genre discursif multiforme</i>	10
2. <i>Les compétences narratives selon l'approche fonctionnaliste</i>	11
II. ASPECTS DEVELOPPEMENTAUX	14
1. <i>Trame narrative</i>	14
2. <i>Références aux participants</i>	15
3. <i>Référence aux événements.....</i>	17
III. COMPETENCES NARRATIVES ET TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE	17
1. <i>Définitions des troubles du développement du langage.....</i>	17
2. <i>Compétences narratives et troubles du développement du langage.....</i>	20
IV. EXPERIENCES DE REEDUCATION ORTHOPHONIQUE DU RECIT AUPRES D'ENFANTS DYSPHASIQUES : INTERETS ET LIMITES	22
1. <i>Rééducation dans le cadre d'un groupe.....</i>	22
2. <i>Rééducation individuelle.....</i>	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	27
I. PROBLEMATIQUE	28
II. HYPOTHESES	28
1. <i>Hypothèses générales ou théoriques</i>	28
2. <i>Hypothèses opérationnelles</i>	28
PARTIE EXPERIMENTALE	30
I. POPULATION.....	31
1. <i>Critères d'inclusion et d'exclusion</i>	31
2. <i>Présentation de l'échantillon.....</i>	31
II. PROTOCOLE EXPERIMENTAL.....	36
1. <i>Cadre spatio-temporel</i>	36
2. <i>Evaluation : procédure et matériel</i>	36
3. <i>Intervention : procédure et matériel</i>	40
PRESENTATION DES RESULTATS.....	44
I. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET ELEMENTS DE METHODE.....	45
II. RECITS DE FICTION AVEC SUPPORT IMAGE	46
1. <i>Mesures pragmatiques</i>	46
2. <i>Mesures relatives à la trame narrative</i>	47
3. <i>Mesures linguistiques.....</i>	50
III. MESURES DE GENERALISATION.....	52
1. <i>Séquence de film.....</i>	52
2. <i>Récits du « réel ».....</i>	54
IV. DISPERSION DES DONNEES	55
V. VALIDITE SOCIALE.....	55
DISCUSSION DES RESULTATS	58
I. VALIDATION ET DISCUSSION DES HYPOTHESES OPERATIONNELLES	59
1. <i>Effets dans le cadre des récits de fiction avec support imagé.....</i>	59

2.	<i>Effets de l'intervention par généralisation.....</i>	64
3.	<i>Remarques générales sur la dispersion des données</i>	65
4.	<i>Bénéfices reconnus par les partenaires de communication</i>	65
II.	CRITIQUES	66
1.	<i>Population.....</i>	66
2.	<i>Cadre spatial et temporel.....</i>	67
3.	<i>Evaluation</i>	67
4.	<i>Expérimentation.....</i>	68
III.	PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	69
IV.	APPORTS POUR LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE	70
1.	<i>Intérêt d'une perspective discursive ciblant le récit en orthophonie</i>	70
2.	<i>Genres de récits et pratiques orthophoniques.....</i>	70
3.	<i>Evidence Based Practice (EBP) en orthophonie.....</i>	70
4.	<i>Apports pour notre pratique orthophonique</i>	71
	CONCLUSION.....	72
	BIBLIOGRAPHIE.....	73
	ANNEXES.....	81
	ANNEXE I : OUTILS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES NARRATIVES.....	82
1.	<i>Grille narrative du test NLM : SA de Petersen et Spencer (2010) traduite et adaptée</i>	82
2.	<i>Support d'évaluation pour les récits d'expériences personnelles</i>	83
3.	<i>Questionnaire parents.....</i>	84
	ANNEXE II : CORPUS ET ANALYSES. PRE-TEST DE J.....	86
1.	<i>Récits d'expériences personnelles.....</i>	86
2.	<i>Récit du livret « Frog, where are you? » (Mayer, 1969)</i>	88
3.	<i>Scénario de la vie quotidienne</i>	90
4.	<i>Récit à partir d'une image unique.....</i>	90
5.	<i>Récit de film préféré.....</i>	91
6.	<i>Questionnaires partenaires de la communication.....</i>	93
7.	<i>Objectifs thérapeutiques.....</i>	94
	ANNEXE III : PROCÉDURE ET MATÉRIEL PENDANT L'INTERVENTION	95
1.	<i>Exemple de sériation complexe</i>	95
2.	<i>Exemple de modélisation de récit à partir d'un album sans texte.....</i>	96
3.	<i>Matériel génération de récit.....</i>	98
4.	<i>Extraits du compte-rendu d'intervention de J.....</i>	99
	TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	101
1.	<i>Liste des tableaux.....</i>	101
2.	<i>Liste des figures</i>	101
	TABLE DES MATIÈRES	103

SUMMARY

Scientific studies have brought to light the existence of a noticeable shortfall of narrative skills in children who have developmental language impairments. They also acknowledge the significant functional benefits, for these children, of reinforcing these skills, in the context of fictional narratives as well as narratives of actual events.

Our work consisted in determining the impact of treatment by a speech therapist and the results on the narrative skills of 5-to-8-year-old speech-impaired children. This treatment was focusing more particularly on fictional narratives based on pictures.

Four children took part in ten sessions focusing on reinforcing their pragmatic skills (informativeness, adaptation, spontaneity), the structure of their narrative framework, referential cohesion and logical connections.

The evolution of the way they performed post-assessment (as compared with pre-assessment) was measured with and without a picture used as a basis, in fictional narratives as well as personal experience accounts, thanks to assessments, analysis of corpus surveys, and results of the forms handed out to the children's speech therapists as well as their parents. The evolution was compared to a control group composed of 5 children of a similar age who were treated by speech therapists for a similar impairment.

Our results are of little significance. This is due to a large extent to the characteristics of the targeted population, but also to the short duration of the intervention. The intervention did not reveal any effects on the linguistic features which were aimed at, and, as we expected, the skills implemented in the context of event cast or accounts were not significantly improved.

On the other hand, our intervention did improve the patients' capacity to adapt, as well as the coherence of their fictional narratives, and this was corroborated by the children's communication partners. The analysis of our results therefore opens promising prospects to improve the impact and the functional dimension of this kind of therapy. It also lends full credence to the implementation of this therapy in the wider context of speech and language therapy.

KEY-WORDS

Assessment, coherence, cohesion, narrative, narrative skills, speech impairment/disorder, treatment.

INTRODUCTION

Le discours narratif occupe une place privilégiée dans la vie des jeunes enfants. Ecouter, raconter un récit de fiction, relater un récit d'expériences personnelles constituent des activités langagières de référence dans le cadre familial et pendant les premières années d'école (De Weck & Rosat, 2003).

De plus, selon la perspective interactionniste, le développement du langage est fondé sur l'acquisition des compétences discursives permettant de gérer un ensemble d'énoncés organisés, formant un tout cohérent, en s'adaptant aux situations d'interaction (De Weck, 2005). C'est en étant confronté à des situations narratives que l'enfant va développer ses capacités morphosyntaxiques et lexicales (De Weck, 2007). Plusieurs études ont en outre montré que les compétences narratives étaient centrales, révélatrices de capacités sociocognitives et langagières plus générales de l'enfant (Cooper, Collins, & Saxby, 1994 ; Veneziano, 2010). Elles participent ainsi au développement, de l'imagination (Raines & Isbell, 1994 cité in Veneziano, 2010), des capacités de raisonnement de type inférentiel (Britsch, 1992) et des compétences en lecture et écriture de textes signifiants (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, & Poe, 2003). Elles représentent enfin un bon indicateur de réussite scolaire (Burns, Espinosa, & Snow, 2003).

Or, les jeunes enfants de 5 à 8 ans souffrant d'un trouble du développement du langage ont des difficultés à raconter. Par rapport aux enfants sans trouble du même âge, leurs récits sont en effet souvent moins informatifs et leurs trames narratives, moins complètes (De Weck & Rosat, 2003). De plus, ils rencontrent des difficultés spécifiques tant dans la maîtrise des procédés de cohésion référentielle que dans celle des connecteurs logiques (Hilaire-Debove & Roch, 2012).

Les enfants avec trouble du langage pourraient donc tirer grandement bénéfice d'une prise en charge ciblant de façon intensive les aspects pragmatiques, structurels et linguistiques précédemment cités. Des conséquences positives sur leur développement global et leur adaptation sociale, notamment scolaire peuvent être attendues. Deux récentes études nord-américaines (Petersen, Gillam, Spencer, & Gillam, 2010 ; Swanson, Fey, Mills, Hood, & Care, 2005), visant la production de récits oraux de fiction avec support imagé, ont cherché à le prouver par le biais d'études de cas conduites sans groupe contrôle. Ces deux travaux mettent en évidence des gains significatifs concernant la planification des récits ; en revanche les résultats apparaissent plus contrastés quant aux aspects pragmatiques et linguistiques. A notre connaissance, aucune étude similaire n'a été menée en France. Notre projet a pour objectif d'adapter ce type d'intervention au contexte français et d'en mesurer les effets grâce à un protocole expérimental comprenant un groupe contrôle.

Dans un premier temps, nous exposerons les données théoriques concernant le développement normal et pathologique des compétences narratives et dresserons le bilan des recherches existantes portant sur les effets d'une rééducation orthophonique du récit. Nous présenterons ensuite le protocole d'expérimentation utilisé pour répondre à nos hypothèses, puis les résultats obtenus. Ceux-ci seront discutés dans une dernière partie où nous montrerons les apports et limites de notre étude ainsi que les perspectives de recherche et d'application clinique.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I. Récits et compétences narratives : éléments de définition

1. Le récit : un genre discursif multiforme

1.1. Définition générale

De nombreux travaux de recherche portent depuis une trentaine d'années sur le récit oral. Ils ont tout d'abord permis d'établir une définition générale de ce type de discours. Ainsi, selon Labov et Waletzky (1967, cité in Kern, 1997, p. 6), le récit est une « *méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une séquence d'événements (supposés) réels, une séquence parallèle de propositions verbales* ». Kern (1997) a précisé cette définition selon une perspective fonctionnaliste modifiée, approche qui sera la nôtre dans cette étude. Pour cette auteure, la narration est une « technique verbale utilisée par un locuteur (le narrateur) pour rapporter un événement ou une série d'événements expérimenté(e) par un personnage (réel ou fictif, différent ou identique au narrateur) dans un cadre temporel et spatial, à l'adresse d'un auditeur en utilisant un code spécifique (langue particulière) » (Kern, 1997, p. 14). Le récit doit donc comporter une composante séquentielle et chronologique et une unité thématique : un acteur au moins doit être placé dans un temps t puis en l'instant $t+n$.

1.2. Multiplicité des récits

Telle que le suggère la définition de Kern (1997), il existe deux grands genres narratifs : les récits du réel et ceux de fiction.

Les récits du réel se composent :

- des scripts de vie quotidienne dans lequel l'émetteur reconstruit une séquence familière d'événements, qui suit toujours le même déroulement (Kail, Fayol, & Bassano, 2000). Ces proto-récits correspondent à l'organisation temporelle et causale de scènes typiques et préfigurent l'organisation des récits plus complexes.
- des récits d'expériences personnelles. Dans ce cas, raconter nécessite de savoir transformer un vécu, mis en mémoire et souvent inconnu de son interlocuteur, en histoire bien formulée et conforme aux règles du monde actuel et réel (De Weck & Rosat, 2003). Dans ce cadre, la composante évaluative liée aux événements relatés, c'est-à-dire les références aux émotions, les mentions d'états internes, est essentielle.

Les récits de fiction peuvent prendre appui ou non sur un support imagé. Dans cette étude, nous nous intéresserons particulièrement aux :

- récits de fiction avec support imagé qui supposent la (re)construction d'un monde fictionnel (De Weck & Rosat, 2003) et la transformation de représentations visuelles statiques en productions verbales dynamiques. Dans ce contexte, le narrateur ne s'implique pas personnellement. Le traitement d'une séquence

imagée implique, de la part de celui qui l'analyse, « *d'identifier, de hiérarchiser et de mettre en relation* » à la fois les différentes composantes de chaque image et les différentes images entre elles (Nespoulos, 1993 cité in Kern & Raffara, 2012, p. 101).

- récit de film : le narrateur doit reconstruire des scènes visuelles fictives en passant du dynamique / visuel aux mots et en faisant appel à la mémoire.

Dans ces récits fictionnels, le narrateur ne s'implique pas personnellement.

2. Les compétences narratives selon l'approche fonctionnaliste

Pour produire un récit, le narrateur doit « *jongler* » avec trois types de « *contraintes interreliées* » : des contraintes « *communicationnelles* », « *discursives* », et « *linguistiques* » (Kern, 1997, p. 15).

2.1. Contraintes communicationnelles

Le locuteur doit en effet produire un discours cohérent à l'adresse d'un auditeur particulier. Le premier doit donc s'adapter en permanence aux connaissances de son interlocuteur et se conformer aux règles de coopération dans le discours énoncées par Grice (1979) :

- règle de pertinence ou de relation qui suppose une adaptation au contexte et à ce qui est dit
- règle de sincérité ou de qualité : le propos du narrateur se doit d'être vrai ; si la vérité n'est pas connue, il utilise des modélisateurs appropriés (« je ne suis pas sûr de ... »)
- règle d'exhaustivité ou de quantité : l'énonciateur doit donner l'information maximale dans la situation donnée, dans le contexte de communication. Il s'agit de dire autant que nécessaire mais pas plus
- règle de manière : le narrateur doit être clair dans ses propos, son intonation doit être adaptée. Il doit rechercher une formulation accessible à son interlocuteur.

La cohérence du discours implique en outre le respect de quatre métarègles (Charolles, 1978) :

- de répétition (reprise d'éléments déjà émis, redondance)
- de progression (ajout d'éléments nouveaux et progressifs)
- de non-contradiction (domaine logique)
- de relation (cause à effet).

2.2. Contraintes discursives

2.2.1. Superstructure ou trame narrative

La réalisation d'un récit nécessite tout d'abord la construction d'une structure canonique globale. Divers auteurs, dans le champ de la psychologie cognitive, ont exploré ce type de contraintes (Fayol, 1985 ; Kail & Fayol, 2000 ; Stein & Glenn, 1979). Pour eux, tout récit construit repose sur une organisation narrative de base appelée « *superstructure* » qui « *sélectionne et modifie les informations jusqu'à parvenir à un ensemble cohérent* » (Fayol, 1985, p. 97). Cette superstructure permet de construire le scénario de l'histoire, de hiérarchiser les informations, d'effectuer des liens de causalité entre les différents événements. La cohérence, définie par Caron (1983, in Kern p. 21) comme « *l'intégration d'éléments successifs en une représentation unitaire* », assure l'interprétabilité du discours par celui qui le reçoit (De Weck, 1991).

Elle est décrite différemment selon les auteurs. Nous présenterons deux modèles de structures sur lesquels s'appuieront de manière complémentaire nos analyses.

Pour Stein & Glenn (1979), tout d'abord, un récit comprend :

- une introduction ou exposition dans laquelle figure la présentation des personnages et du cadre spatio-temporel
- un événement initial déclencheur qui perturbe l'équilibre antérieur
- une ou plusieurs tentatives de résolution du problème
- une résolution du conflit
- éventuellement, une conclusion ou une situation finale.

Dans le courant de la linguistique fonctionnelle, Berman et Slobin (1994) distinguent quant à eux :

- le début de la trame ou l'apparition du problème
- la continuation de la trame avec des tentatives de résolution
- la résolution où la situation problématique est levée. Elle doit être explicitement reliée au début de la trame.

Cette superstructure suppose la mise en relation des composantes du récit à l'aide d'outils linguistiques spécifiques.

2.2.2. Cohésion référentielle

Le courant de la linguistique fonctionnelle, conduit notamment par Givón (1979), a donné naissance à des études portant sur les opérations de textualisation ou outils cohésifs « *utilisés pour mettre bout à bout des phrases, pour établir un lien entre les informations que l'on possédait déjà et tout ce qui surgit de nouveau par rapport à cet arrière-plan* » (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002, p. 174, cité in Raffara, 2011, p. 11). Selon

Bronckart (1996), ils contribuent de la sorte à l'établissement de la cohérence thématique du texte.

« Toute unité de langage renvoie à une réalité extralinguistique, à laquelle elle fait référence » (Bronckart, Kail, & Noizet, 1983, p. 103). Dans un récit, il est fréquent que plusieurs unités linguistiques « coréfèrent » à une même réalité. Le narrateur utilise alors « des procédés linguistiques qui indiquent de façon raccourcie le renvoi au même référent ou la reprise d'une unité discursive antérieure » (Bronckart, Kail, & Noizet, 1983, p. 105).

Les outils cohésifs permettent de traiter la référence aux participants et aux événements.

- Référence aux participants

Dans un récit, la référence spécifique aux participants comporte trois aspects :

- Les personnages doivent d'abord être introduits par le narrateur lorsqu'ils apparaissent pour la première fois. Selon la règle du « *given-new contract* » décrite par Clark et Haviland (1977), l'utilisation de formes explicites indéfinies (« un garçon ») ou de noms propres s'impose pour s'adapter au mieux aux connaissances de l'interlocuteur.
- Les personnages pourront être maintenus sur plusieurs énoncés.
- Quand la référence à un personnage est interrompue par l'introduction d'un autre protagoniste, le personnage en question devra être réintroduit lorsqu'il réapparaîtra dans le récit.

Dans le cadre d'un maintien ou d'une réintroduction, le recours au processus anaphorique permet de reprendre la référence introduite, dans un souci de continuité et de progression du récit, en évitant le surmarquage. Les outils linguistiques privilégiés du maintien sont l'anaphore pronominale (« *il* regarde ») et l'anaphore zéro (« et - sort »). Dans le cas d'une réintroduction, l'anaphore nominale est appropriée (« *la grenouille* se sauve »).

- Référence aux événements

Dans une narration, la référence aux événements est réalisée par « *des marqueurs servant à ordonner les événements, de telle sorte qu'ils puissent être interprétés comme ayant lieu dans un cadre temporel et / ou causal faisant sens* » (Bamberg, 1987 cité et traduit in Kern, 1997, p. 187).

Tout d'abord, les connecteurs tels que « et », « parce que » ou « alors », permettent des « *opérations de connexion* » : ils participent à « *l'intégration de structures propositionnelles dans une structure englobante* » (De Weck, 1991, p. 107). Ils marquent également la segmentation, permettant le repérage des unités constituant le discours (Schneuwly, Rosat, & Dolz, 1989). Ils remplissent ainsi une double fonction : sémantique, tout d'abord, en encodant de manière explicite le lien temporel ou logique entre deux événements, pragmatique enfin, en reliant les différents épisodes en un tout cohérent (Halliday & Hassan, 1976, cité in Kern, 2000).

En outre, la récurrence et l'alternance des temps verbaux concourent également à la planification et à la cohésion des récits. La présence d'un temps dominant employé dans

75% des formes verbales fléchies selon la définition de Berman (1988) reprise par Kern (1997, p. 211), contribue à l'ancrage du récit au présent ou au passé (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud, & Pasquier, 1985). Les changements de temps verbaux permettent de marquer l'aspect, perfectif / imperfectif, accompli / inaccompli, de hiérarchiser l'importance des événements et de marquer la structuration épisodique (Bronckart et al., 1985).

2.3. Contraintes linguistiques

Chaque langue forme un système cohérent fondé sur d'innombrables formes linguistiques. En fonction des caractéristiques structurelles du système linguistique considéré, certaines formes, plus « *accessibles* » que d'autres, sont employées plus fréquemment en raison notamment de « *leur transparence morphologique, d'un ordre des mots conforme à l'ordre de mots standard, du faible nombre de formes en compétition* (Johnston & Slobin, cité in Kern, 2002, p. 5). Ces structures linguistiques seront aussi acquises plus précocement par les jeunes enfants. Tel est le cas par exemple de la proposition subordonnée relative sujet en français (« l'enfant *qui mangeait un gâteau* ») car sa construction respecte l'ordre canonique des mots (Sujet-Verbe-Objet).

Les langues diffèrent en outre également sur le plan fonctionnel. En comparant les langues anglaise et japonaise, Clancy (1980, cité in Akinci, 2012, p. 82) a ainsi montré que, pour maintenir les références aux participants dans un récit, des formes semblables peuvent avoir des fonctions différentes. En effet, si le narrateur anglophone utilise pour ce faire des processus anaphoriques, le narrateur japonais préfère quant à lui recourir aux syntagmes nominaux. « *Les caractéristiques linguistiques de chaque langue influencent donc la façon dont les locuteurs d'une langue encodent un événement et par là-même, la façon dont ils encodent un discours* » (Kern, 1997, p. 23).

II. Aspects développementaux

Elaborer un récit suppose donc des compétences multiples. Il s'agit d'une tâche complexe qui nécessite un apprentissage progressif.

De nombreux linguistes ont étudié le développement des compétences narratives dans la production de récits de fiction chez l'enfant sans trouble. Les récits d'expériences personnelles ont fait l'objet de recherches plus rares, portant essentiellement sur le développement de la trame narrative. Nous centrerons notre propos sur les aspects proprement discursifs.

1. Trame narrative

1.1. Les récits de fiction

L'acquisition progressive de la structure prototypique du récit de fiction a été essentiellement étudiée à l'aide du support d'un livret d'images sans texte de Mayer (1969), « *Frog, Where are You?* » (Bamberg, 1987 ; Berman & Slobin, 1994 ; Debove-

Hilaire & Durand, 2008 ; Kern, 1997). Dans ce contexte, l'organisation du récit apparaît plus contrainte que dans le cadre d'un récit d'expériences personnelles. Plus complexe, elle est donc acquise plus tardivement (Kern, 2008).

Le nombre de composantes de la trame augmente avec l'âge chez les enfants francophones. Les sujets de 3 et 4 ans ne peuvent pas gérer seuls un récit et ont besoin d'interactions avec l'adulte pour le co-construire. Dans leur cas, le nombre de composantes mentionnées est très faible, les personnages secondaires, l'événement incitateur, les tentatives de résolution et la résolution étant très souvent absents (Hilaire-Debove & Kern, 2013). De plus, ces sujets ne maîtrisent pas la continuité thématique (Kern, 1997). Les enfants de 5 et 6 ans mentionnent quant à eux généralement l'introduction et l'événement initial déclencheur mais les tentatives de résolution sont lacunaires et la résolution est fréquemment omise. Entre 6 et 7 ans, les enfants mentionnent davantage de tentatives de résolution. « A 6 ans, la macrostructure est acquise » (Hilaire-Debove & Kern, 2013). Vers 7 ans, la résolution du problème est clairement énoncée et le récit devient plus précis. A partir de 8 ans enfin, les enfants sont capables de construire des interprétations à partir des images d'une histoire et de les commenter (Debove-Hilaire & Durand, 2008 ; Hilaire-Debove & Kern, 2013).

1.2. Les scripts et récits d'expériences personnelles

A 3 ans, le jeune enfant peut déjà produire le script d'une séquence de vie quotidienne en respectant la chronologie des événements. Vers 8-9 ans, ces proto-récits sont plus complexes et mentionnent une ouverture, des événements de second plan et une clôture (Hudson & Shapiro, 1991).

La capacité à organiser des récits d'expériences personnelles est également acquise relativement précocement. Les enfants de 2-3 ans parviennent ainsi à rapporter des expériences passées, comportant une tentative de résolution, avec l'étayage de l'adulte. Vers 4-5 ans la résolution est mentionnée dans 50% des cas mais la mise en intrigue du récit demeure limitée. Les jeunes narrateurs font également part de leurs émotions. A 5-6 ans, ces récits se modifient et se développent particulièrement : ils peuvent être désormais monogérés et sont réellement « *narrativisés* » (De Weck, 2007). Ils comportent ainsi fréquemment l'apparition du problème et sa résolution. A 8 ans enfin, les enfants sont majoritairement capables de construire un épisode complet, incluant la mise en place du cadre et la composante évaluative (Peterson & McCabe, 1983).

2. Références aux participants

Les nombreuses études consacrées au développement de la cohésion anaphorique présentent des divergences importantes, certaines concluant que l'enfant maîtrise ce système dès 3 ans (Bennett-Kastor, 1983 ; Peterson & Dodsworth, 1991), d'autres que ce n'est pas le cas avant 12 ans (Karmiloff-Smith, 1995). Selon Hickmann (2004), ces divergences s'expliquent en partie par la variabilité des situations de production et des types de récits étudiés.

2.1. Récits de fiction

Dans ce type de récit, concernant l'introduction des personnages, les enfants de 3 et 4 ans ne respectent pas le « given-new contract » (Clark & Haviland, 1977) : ils utilisent ainsi des formes pronominales (« elle est dans le pot »), peu explicites, et fréquemment des formes définies (« la grenouille est dans le pot »). Le maintien et la réintroduction des références sont majoritairement réalisés de manière appropriée. Kern (1997) note néanmoins en maintien des surmarquages par des dislocations à gauche, relativement fréquentes (« la grenouille, elle est dans le bocal ») et des dislocations à droite (« elle est dans le bocal, la grenouille »), plus rares. Les enfants de 4 ans réintroduisent souvent le référent au moyen d'un pronom ou d'une dislocation à gauche (Debove-Hilaire & Durand, 2008).

Les enfants de 5 et 6 ans adoptent fréquemment la « stratégie du sujet thématique » (Karmiloff-Smith, 1981) et utilisent ainsi le pronom et les formes définies, peu explicites, pour introduire le personnage principal, au risque de créer des « ambiguïtés référentielles pour l'auditeur » (Kern & Raffara, 2012, p. 100). Ils parviennent à utiliser les formes anaphoriques appropriées pour maintenir et réintroduire les références. Kern (1997) note néanmoins des surmarquages par des dislocations à gauche, moins nombreuses que chez les enfants plus jeunes et des sous-marquages par l'utilisation erronée de pronoms en réintroduction.

A partir de 6-7 ans, les structures deviennent plus appropriées. En introduction, rares sont les formes peu explicites (Kern, 1997) et les formes indéfinies sont privilégiées à partir de 7 ans (Debove-Hilaire & Durand, 2008). Quelques déviations à la stratégie anaphorique persistent mais, en maintien, la part des pronoms augmente et le nombre de dislocations à gauche baisse. Dans le même temps, celle des formes relatives augmente significativement (Hilaire-Debove & Roch, 2012). Vers 8 ans, les formes elliptiques apparaissent (« la grenouille sort du bocal et disparaît »).

2.2. Récits d'expériences personnelles

Peterson et Dodsworth (1991) ont étudié les récits d'expériences personnelles de très jeunes enfants, âgés de 2 ans à 3 ans 6 mois. Ils concluent que dès 2 ans la cohésion référentielle de type anaphorique est présente dans ce type de récit. Mais les références nominales et pronominales sont souvent ambiguës à cet âge et les substitutions de pronoms sont également fréquentes. A 3 ans 6 mois, les erreurs sont moins nombreuses mais 1/5 des références nominales sont encore erronées.

De Weck (1991) s'est intéressée au développement des processus anaphoriques chez l'enfant de 5 à 15 ans dans des récits écrits à mode impliqué (il s'agissait de raconter individuellement la journée de la veille) et autonome (récit de conte). De manière globale, l'auteure conclut à un plus faible taux d'expression anaphorique et à un taux plus élevé de pronoms personnels et possessifs de première personne dans le mode impliqué que dans le mode autonome. La cohésion dans le récit d'expériences personnelles reposerait ainsi principalement sur la fréquence des renvois au locuteur, également acteur des événements racontés. Elle ne serait maîtrisée que vers 7-8 ans.

3. Référence aux événements

Le nombre et la variété des connecteurs rendent compte de l'organisation plus ou moins complexe du récit et déterminent sa cohérence.

Les déictiques, unités linguistiques inséparables du lieu, du temps et du sujet de l'énonciation (« ici », « là »), sont très présents chez le jeune enfant de 3-4 ans, souvent associés à des gestes de pointage. Leur emploi permet de compenser les difficultés à produire un discours décontextualisé tout en communiquant. Ces mêmes enfants utilisent également fréquemment et de manière plurifonctionnelle quelques formes peu diversifiées de coordinateurs temporo-aspectuels du type « et ». Les liens inter-propositionnels sont ainsi surmarqués et parfois ambigus (Kern, 2000).

A 5 ans, les connecteurs sont encore plus nombreux : on compte un connecteur toutes les deux clauses. Mais les formes employées, essentiellement « et » ou « après », restent peu variées et le sont encore de manière plurifonctionnelle. (Kern, 2000, Trabasso & Rodkin, 1994). Les déictiques disparaissent quant à eux avec l'âge (Kern, 2002).

Entre 5 et 7 ans, le nombre de connecteurs diminue. Les connecteurs de successivité prédominent mais ceux de simultanéité tel que « quand », « pendant que » apparaissent. Enfin, entre 7 et 9 ans, les relations se diversifient encore tant dans le récit de fiction que dans le récit d'expériences personnelles. Les connecteurs de successivité sont toujours les plus présents mais des relations d'antériorité, de postériorité entre les événements, des liens logiques, tels que la cause, la conséquence ou encore le but sont de plus en plus exprimés (Akinci, 2012 ; Hudson & Shapiro, 1991 ; Kern, 2000).

III. Compétences narratives et troubles du développement du langage

Des études sur le récit ont également été menées dans le champ de la pathologie. Elles ont notamment évalué les compétences narratives d'enfants, trisomiques (Miles & Chapman, 2002), autistes (Norbury & Bishop, 2003), atteints d'un syndrome de Williams-Beuren, d'une hémiplégie cérébrale congénitale (Bernicot, Lacroix, & Reilly, 2003 ; Reilly, Losh, Bellugi, & Wulfeck, 2004) ou d'un trouble du développement du langage (Bernard-Barrot & Géhard, 2003 ; De Weck & Rosat, 2003 ; Frionnet & Peiller, 2002 ; Hilaire-Debove & Kern, 2013 ; Hilaire-Debove & Roch, 2012 ; van der Lely, 1997 ; Liles, 1996 ; Reilly et al., 2004 ; Uze & Stonehouse, 1996). C'est à cette dernière pathologie que notre étude s'intéresse.

1. Définitions des troubles du développement du langage

1.1. Définition par inclusion

Les troubles du développement du langage (appelés TDL par la suite) ou troubles dysphasiques regroupent un ensemble hétérogène de troubles sévères et persistants de l'acquisition du langage oral chez l'enfant (De Weck & Rosat, 2003). De plus, les

« *possibilités d'évolution* » des sujets TDL sont faibles sans intervention et leurs troubles engendrent des « *situations de handicap sur les plans personnel, social et scolaire* ». Ils présentent en outre un portrait clinique variable dans le temps (Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec, 2004, cité in Leclercq & Leroy, 2012, p. 5).

1.1.1. Hétérogénéité des troubles et profils

La grande hétérogénéité des profils linguistiques des enfants TDL et l'impossibilité pour l'heure d'identifier les causes de leurs troubles ont conduit divers auteurs (Ajuriaguerra, 1973 ; Friedmann & Novogrodsky, 2008, cité in Leclercq & Leroy, 2012, p. 9 ; Gérard, 1993 ; Monfort & Monfort Juarez, 2013 ; Rapin & Allen, 1983 ; Simms, 2007) à proposer des classifications pour tenter de les décrire et de les expliquer. Mais des études récentes (Botting & Conti-Ramsden, 1999 ; Leclercq & Leroy, 2012) ont montré que les profils sémiologiques ainsi dégagés s'avèrent peu stables dans le temps en raison de l'aspect dynamique des pathologies du développement. Ces profils ont en outre tendance à masquer l'existence de troubles cognitifs sous-jacents.

Pour disposer de profils plus distincts, plus stables dans le temps et facilitant la comparaison inter-études, une nouvelle approche (Bishop, 2004 ; Parisse & Maillart, 2010) consiste désormais à considérer les troubles du développement du langage comme un ensemble de syndromes correspondant « *à des états pathologiques (relativement stables) du système langagier* » (Parisse & Maillart, 2010, p. 205). Sur la base d'observations cliniques, la classification de Bishop (2004) établit ainsi des distinctions marquées entre trois sous-types de troubles langagiers essentiellement expressifs :

- La dyspraxie développementale verbale ou trouble de la programmation des mouvements articulatoires. L'interface physique du système est perturbée dans ce cas.
- Les troubles pragmatiques du langage qui correspondent sur le plan expressif à des difficultés d'adaptation au contexte et de cohérence. Sur le plan réceptif, la compréhension de l'implicite est déficitaire. La fonction communicative du langage est altérée.
- La dysphasie linguistique dans laquelle le développement grammatical est particulièrement déficitaire. Ce trouble syntaxique peut être associé à des difficultés lexicales ou sémantiques graves ou des troubles perceptifs. La pathologie touche alors l'organisation des formes du langage.

La dysphasie linguistique correspond aux TDL typiques, les plus fréquents et les plus étudiés dans la littérature scientifique (Parisse & Maillart, 2010). Les sujets décrits dans la suite de notre étude correspondent à ce dernier profil.

L'intérêt des classifications doit néanmoins être relativisé pour la clinique. Comme Schaelstraete (2011), nous pensons qu'une évaluation précise du profil langagier et de son évolution, cherchant à mettre en évidence des signes de sévérité et de persistance, est la solution la plus informative dans cette perspective.

1.1.2. Signes de sévérité et de persistance

Les recherches récentes sur la définition des troubles du langage (Chevrie-Muller & Narbona, 2007 ; Monfort & Monfort Juarez, 2013 ; Parisse & Maillart, 2010, Parisse & Maillart 2013 ; Schelstraete, 2011) ont remis en question le critère de déviance (Gérard, 1993) pour lui préférer celui de sévérité. Ainsi, les enfants TDL ne produiraient pas d'erreurs phonologiques, lexicales ou syntaxiques suffisamment spécifiques « *pour les discriminer des enfants contrôlés* » (Parisse & Maillart, 2013). Conformément à la conception anglo-saxonne de ces troubles (Bishop & Léonard, 2000), il existerait un continuum entre des troubles moins sévères, de type retards de langage, et des troubles plus sévères, de type TDL ou dysphasiques.

La sévérité des troubles peut tout d'abord être appréciée en fonction de l'importance du handicap qu'ils engendrent pour l'enfant ou l'adolescent dans sa scolarité ou dans sa vie sociale. Les travaux de recherche sur les troubles sévères du langage ont de plus mis en évidence différents indicateurs de sévérité et de persistance. Schelstraete en a réalisé la synthèse (2011, pp. 16-20). Après 5 ou 6 ans, ce sont :

- des troubles de la compréhension de mots ou d'énoncés
- des erreurs phonologiques nombreuses et variables. L'enfant présente notamment des difficultés à répéter des pseudo-mots, particulièrement s'ils sont longs (Conti-Ramsden & Hesketh, 2003)
- des difficultés à retenir des nouveaux mots à long terme (Rice, Oetting, Marquis, Bode & Pae, 1994)
- des difficultés à utiliser la morphologie en production (Botting, Faragher, Simkin, Knox & Conti-Ramsden, 2001). Les verbes, les pronoms et les déterminants constituant les catégories les plus touchées. La répétition de phrases est particulièrement déficitaire
- un manque du mot persistant : l'enfant peine à trouver ses mots, les pauses sont fréquentes, il réalise des paraphrasies phonémiques, verbales ou sémantiques, il a recours à des définitions par l'usage, à des mots « passe-partout » (« truc », « machin » par exemple)
- des difficultés à raconter une histoire (voir III. 2 dans cette partie).

1.2. Définition par exclusion

Les troubles du développement du langage sont également définis de manière usuelle par exclusion. Selon la définition du DSM-IV, ils surviennent en dépit d'une intelligence et d'une audition normales, en l'absence de troubles neurologiques et de carences affectives ou éducatives graves (American Psychiatric Association, 2000). Cette définition doit néanmoins être nuancée, la spécificité de ces troubles étant remise en question. La comorbidité entre les troubles langagiers, moteurs et attentionnels est en effet très fréquente (Leclercq & Leroy, 2012) et les enfants présentant un trouble « *primaire* » du langage montrent dans leur immense majorité des difficultés dans d'autres domaines, quoique plus discrètes (Tomblin, 2002, cité in Monfort & Monfort Juarez, 2013, p. 37).

2. Compétences narratives et troubles du développement du langage

Des compétences narratives déficitaires constituent donc un indice de trouble du langage persistant et sévère. Ce déficit touche la gestion de la planification du discours et l'emploi des outils linguistiques adaptés (De Weck & Rosat, 2003).

2.1. Trame narrative

Plusieurs études ont comparé les séquences narratives d'enfants dysphasiques et d'enfants sans trouble pour différents types de récits.

Bernard-Barrot et Géhard (2003) ont ainsi évalué les trames narratives de récits de fiction avec support imagé de 17 enfants dysphasiques de 6 ans 7 mois à 11 ans 11 mois à partir du livret « *Frog, where are you ?* » (Mayer, 1969). Elles concluent que les enfants dysphasiques mentionnent moins d'éléments relatifs au cadre spatio-temporel, aux mésaventures et aux mentions de recherche que les enfants sans trouble. L'étude d'Hilaire-Debove et Roch (2012), menée avec le même support auprès de 22 enfants dysphasiques de 7 ans 4 mois à 11 ans 10 mois, corrobore en partie les conclusions de la recherche précédente : elle montre que les enfants considérés parviennent à rappeler autant d'éléments en introduction et autant de personnages secondaires que les enfants sans trouble du même âge mais qu'en revanche, ils mentionnent moins d'éléments de mésaventures. Selon Reilly et al. (2004), les performances des enfants dysphasiques concernant la trame narrative dans ce type de récit se normaliseraient après 10 ans.

Dans des tâches de rappel d'histoire présentée oralement sans support imagé (De Weck & Rosat, 2003 ; Merritt & Liles, 1989), il apparaît que les enfants dysphasiques produisent moins d'épisodes complets que les enfants sans trouble du même âge (respectivement 5-6 ans et 9-11 ans). Dans le cas du rappel d'un conte, De Weck et Rosat (2003) montrent que l'enfant dysphasique de 5 à 6 ans a tendance à omettre l'événement déclencheur alors qu'il s'agit de la seconde composante la mieux restituée chez les enfants sans trouble du même âge.

Les séquences narratives dans le cadre de récits autonomes inventés sont également moins complètes chez les enfants dysphasiques que chez les enfants sans trouble (Merritt & Liles, 1989).

Enfin, les compétences narratives d'enfants dysphasiques de 7 à 10 ans seraient meilleures, et donc plus proches d'enfants sans trouble du même âge, dans les récits d'expériences personnelles que dans les récits de fiction avec support imagé (Mc Cabe, Bliss, Barra, & Bennett, 2008). Selon ces auteures, la qualité des récits d'expériences personnelles serait d'ailleurs peu corrélée à celle des récits de fiction.

2.2. Cohésion référentielle

Il apparaît que les enfants dysphasiques présentent des difficultés spécifiques tant dans la maîtrise des procédés de référence aux participants que dans ceux de connexion.

2.2.1. Référence aux participants

Concernant le récit de fiction en l'absence de support imagé, De Weck et Rosat (2003) montrent que les enfants dysphasiques de 6 ans introduisent à 65% les personnages d'un conte avec des formes inappropriées. Ce sont essentiellement des syntagmes nominaux définis et dans une moindre mesure, par ordre décroissant, des noms sans déterminant, des syntagmes nominaux possessifs et des pronoms. Ces enfants se distinguent ainsi des enfants contrôles du même âge qui, dans cette situation, produisent seulement 40% de formes inappropriées. En maintien ensuite, les enfants dysphasiques de 6 ans emploient 64% de pronoms et 36% de syntagmes nominaux contre 69 et 29% pour les enfants sans trouble du même âge.

Dans une situation de narration de film (Liles, 1996), les enfants dysphasiques de 7 à 10 ans utiliseraient en moindre proportion les formes anaphoriques pour maintenir leurs références par rapport aux enfants sans trouble du même âge. Mais les formes seraient plus adaptées en présence d'un interlocuteur non informé qu'en présence d'un interlocuteur informé.

Dans les récits de fiction avec support imagé les enfants dysphasiques de 7 à 11 ans utilisent dans 20% des cas des déterminants définis en introduction (Hilaire-Debove & Roch, 2012). Les formes inappropriées persistent donc dans ce type de récit auprès d'enfants plus âgés. Selon ces mêmes auteurs, les syntagmes nominaux et les pronoms (pour le personnage principal) concourent également au maintien des références dans les récits des enfants avec trouble du langage de 7 à 11 ans tandis que les dislocations à gauche représentent 21% des formes utilisées. Rappelons que les enfants sans trouble aux mêmes âges utilisent massivement une stratégie anaphorique et très rarement des dislocations (Debove-Hilaire & Durand, 2008). L'utilisation des pronoms tarde donc à se mettre en place chez les enfants dysphasiques qui auraient ainsi tendance à surmarker leurs références dans un souci d'informativité (Bernard-Barrot & Géhard, 2003 ; Frionnet & Peiller, 2002 ; Liles, 1996).

La réintroduction des références est réalisée quant à elle de manière majoritairement appropriée par des syntagmes nominaux définis (Hilaire-Debove & Roch, 2012).

2.2.2. Connecteurs

Dans le cadre d'une narration de film, Liles (1996) constate que le taux de connexion (nombre de connecteurs / nombre d'énoncés) est élevé chez les enfants avec trouble du langage de 5 à 8 ans. Bernard-Barrot et Géhard (2003) corroborent ces analyses dans le cadre d'un récit de fiction avec support imagé : ni le nombre de connecteurs, ni le taux de connexion ne distinguent dans cette situation les enfants dysphasiques de 6 à 11 ans des enfants-contrôles du même âge.

Mais ces organisateurs sont essentiellement additifs - « et » étant privilégié - et expriment la successivité des actions des personnages (Liles, 1996). Ce type d'organisateur représente 88% des connecteurs alors que la part des liens logiques n'est que de 6% dans les récits de fiction d'enfants dysphasiques évalués par Hilaire-Debove et Roch (2012). Pour Bernard-Barrot et Géhard (2003), leur production découle simplement d'un

découpage en séquences, induit par la succession des images du livre support. Par opposition, les enfants sans trouble utilisent davantage des organisateurs temporels et causaux, établissant des relations plus précises entre les événements (Norris & Bruning, 1988 cité in De Weck, 2004, p. 102).

Les formes d'organisateur sont donc moins variées et moins complexes chez l'enfant dysphasique que chez l'enfant sans trouble.

Il apparaît donc que les compétences narratives des enfants dysphasiques sont certes globalement déficitaires mais également très contrastées. En effet, les enfants dysphasiques ont tout d'abord moins de difficultés à structurer leurs récits qu'à utiliser des outils linguistiques de cohésion référentielle appropriés. De plus, ces compétences varient selon le genre de récit produit et la situation de production. En effet en fonction notamment de la présence ou non d'un support, du degré de connaissances de l'auditeur, novice ou en situation de connaissance partagée, de la longueur des récits, du nombre de participants, les types de tâches cognitives impliquées dans le récit diffèrent. Les compétences narratives des enfants dysphasiques sont ainsi plus proches des enfants sans trouble dans les récits d'expériences personnelles que dans les récits de fiction, en partie sans doute parce que le rappel d'une histoire connue est un contexte facilitateur (Wigglesworth, 1990 cité et traduit in Kern, 1997, p. 106).

IV. Expériences de rééducation orthophonique du récit auprès d'enfants dysphasiques : intérêts et limites

Nous évoquions en introduction les intérêts multiples et larges d'une rééducation du récit auprès d'enfants avec trouble du langage, tant sur le plan langagier, que cognitif ou social. C'est pour ces raisons que de nombreuses études nord-américaines ont cherché à mesurer l'influence d'une rééducation orthophonique du récit sur les compétences narratives d'enfants TDL d'âge scolaire.

Selon une revue systématique de la littérature existante sur le sujet (Petersen, 2010) elles concernent exclusivement des populations monolingues anglophones (Davies, Shanks, & Davies, 2004 ; Gillam, McFadden, & Kleeck, 1995 ; Klecan-Aker, Flahive, & Fleming, 1997 ; Petersen, Gillam, & Gillam, 2008 ; Petersen, Gillam, Spencer, & Gillam, 2010 ; Spencer & Slocum, 2010 ; Swanson, Fey, Mills, Hood, & Care, 2005) et bilingues anglophones/ hispanophones (Peña et al., 2006).

Nous exposerons les résultats de quatre études, considérées comme les plus valides scientifiquement par Petersen (2010). Les expérimentations se déroulent au sein d'un groupe ou dans le cadre d'une prise en charge individuelle.

1. Rééducation dans le cadre d'un groupe

Gillam, McFadden et Kleeck (1995) et Klecan-Aker, Flahive et Fleming (1997) ont ainsi conduit une rééducation orthophonique du récit oral avec des petits groupes d'enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage (TSL), âgés respectivement de 6-9 ans et de

9-12 ans. La première étude a duré six semaines, la seconde 16 semaines, à raison de trois sessions par semaine, de 120 minutes dans le premier cas, de 30 minutes dans le second.

Des ouvrages de la littérature enfantine, des sériations d'images, des photos, des dessins ont servi de support à des tâches de rappel et de génération de récits. L'étayage de l'adulte par des questions, des procédures de closure a été systématisé.

Les évaluations des compétences narratives réalisées en pré-test et en post-test ont été comparées à celles de groupes contrôles d'enfants TSL également. Dans l'étude de Gillam, McFadden et Kleeck (1995), ce second groupe participait à un programme d'habiletés langagières ciblant spécifiquement certaines formes linguistiques telles que les connecteurs temporels et causaux ou les phrases complexes.

Les résultats de ces deux études montrent une influence significative de l'intervention : les enfants des groupes expérimentaux ont davantage progressé quant à la superstructure et à l'informativité du récit (mesurée en nombre d'énoncés) que ceux des groupes contrôles. Dans l'étude de Gillam, McFadden et Kleeck (1995) la composante linguistique (complexité syntaxique, taux de connexion) avait en revanche davantage progressé chez le groupe contrôle.

2. Rééducation individuelle

2.1. Etude de Swanson et al. (2005)

Dix enfants de 6 ans 11 mois à 8 ans 9 mois, diagnostiqués TSL, ont participé à cette expérimentation, menées par des orthophonistes, pendant six semaines, trois fois par semaine, chaque séance durant 50 minutes.

Les évaluations pré-test et post-test ont porté sur la production de récits oraux de fiction à partir de sériation d'images. Les compétences narratives ont été mesurées à partir de deux variables indépendantes : le « *Narrative Quality* », évaluant la structure, l'informativité et la qualité du style d'une part, et le nombre de mots différents d'autre part, considéré par Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin, & Zhang (2004) comme très corrélé à la qualité du récit.

En fonction des résultats du pré-test, trois objectifs, spécifiques à chaque enfant, correspondant aux trois composantes les plus déficitaires de la trame narrative, ont été ciblés. Les liens logiques causaux et les propositions subordonnées de temps constituaient les cibles linguistiques communes à tous les participants.

Le matériel était composé d'une vingtaine d'histoires réalistes comportant dix formes syntaxiques ciblées, de livres sans texte, de sériation images et de photos. Des tâches de rappel et de génération de récit ont été proposées à chaque séance. Les questions de l'adulte mais aussi des représentations pictographiques du récit, réalisées par l'enfant, ont servi d'étayage.

Il apparaît que la qualité du récit s'est améliorée pour 8 des 10 enfants. Les nombres de mots différents, de liens logiques causaux et de propositions subordonnées de temps n'ont

pas significativement augmenté. D'après les observations cliniques des expérimentateurs, les enfants racontent en outre plus spontanément et se montrent plus confiants face à leurs productions. Mais l'absence d'un groupe contrôle empêche de conclure véritablement sur l'influence de cette intervention et de ses modalités.

2.2. Etude de Petersen et al. (2010)

Cette dernière étude de cas porte sur trois enfants de 6 à 8 ans souffrant d'un trouble du langage associé à un trouble neuromusculaire (paralysie cérébrale, spina bifida). Après détermination d'une ligne de base, dix séances individuelles d'orthophonie, d'une heure chacune, leur ont été proposées (la périodicité des séances n'est pas précisée). Huit mois après l'intervention, une dernière session vise à évaluer le maintien des compétences acquises sur le long terme.

2.2.1. Procédure et matériel d'évaluation

Chaque séance a été suivie d'une évaluation portant sur la production d'un récit à partir d'une unique photographie n'évoquant pas d'événement déclencheur évident. La consigne était « *d'imaginer la meilleure histoire possible* » à partir par exemple de l'image d'un dauphin nageant dans l'océan ou de celle d'un homme jouant de la batterie.

Des récits d'épisodes de films préférés ont été utilisés comme mesure de généralisation pendant la phase de détermination de la ligne de base, pendant et après l'intervention.

La trame narrative des différents récits a été évaluée avec la grille « macrostructure » de l'Index of Narrative Complexity (INC) de Petersen et al. (2008).

Le nombre de marqueurs causaux et de relations causales implicites, le nombre de propositions subordonnées circonstancielles de temps ont permis d'évaluer les composantes linguistiques. Des gains étaient également attendus concernant d'autres éléments linguistiques non ciblés mais modélisés fréquemment lors de l'intervention tels que :

- l'utilisation d'adverbes, de syntagmes nominaux complexes, de verbes d'opinion et déclaratifs
- la part d'anaphores pronominales non ambiguës pour référer aux personnages
- la longueur moyenne d'énoncés
- le nombre total de mots et le nombre total de mots différents.

La validité sociale de l'intervention, définie comme la reconnaissance des bénéfices de cette rééducation dans la vie quotidienne, a été également mesurée. Quinze étudiants de premier cycle universitaire, ignorant tout de l'expérimentation, ont ainsi évalué la qualité de trois récits de chaque participant, produit avant, au milieu et à la fin de l'intervention.

2.2.2. Procédure et matériel d'intervention

Des images ou séries d'images de la littérature enfantine ont servi de supports pendant l'intervention. Chaque séance était composée des dix mêmes étapes selon un protocole très précis :

1. L'expérimentateur modélisait d'abord un récit en utilisant les images d'un livre, en mettant en valeur les composantes de la trame narrative et en insistant sur les éléments linguistiques ciblés.
2. Le récit était rappelé conjointement par l'expérimentateur et l'enfant en prenant appui sur le support imagé et des pictogrammes symbolisant les différentes composantes de la trame.
3. L'enfant rappelait ensuite le récit avec différents étayages possibles de l'adulte :
 - des questions factuelles (« Comment s'appelle le garçon ? ») et inférentielles (« Pourquoi est-il triste à ton avis ? »)
 - des procédures de closure (« Un jour David était ____ ».)
 - des expansions (enfant : « le garçon mange ». Expérimentateur : « *David mange dans la cuisine* ».)
 - des répétitions (« Un jour, David marchait dans la rue. Maintenant, à toi de le dire ».)
 - des reformulations (enfant : « la fille pleurait ». Expérimentateur : « Est-ce que la fille pleurait ? *Elle était triste* ».)

Le support pictographique était supprimé.

4. Suivait alors la production collaborative d'un récit par l'enfant et l'expérimentateur à partir d'une image unique représentant une scène complexe et des pictogrammes « composantes de la trame ».
5. Ce récit était ensuite rappelé par l'enfant avec l'étayage de l'adulte si besoin (similaires à étape 3). Le support pictographique était supprimé.
6. L'enfant écoutait alors le récit produit lors de la précédente évaluation. Au fil du récit, l'expérimentateur plaçait sur la table les pictogrammes « composantes de la trame ». A la fin de l'écoute, l'expérimentateur et l'enfant identifiaient conjointement les composantes manquantes dans la trame et coproduisaient un récit complété en utilisant tous les étayages possibles.
7. Le récit était ensuite rappelé par l'enfant selon les modalités de l'étape 5.
8. L'enfant générait alors un récit en utilisant le support des pictogrammes. En même temps, l'expérimentateur dessinait chaque étape du récit évoquée sur une note autocollante séparée et étayait l'enfant dans sa production selon les modalités de l'étape 3.
9. Le récit était ensuite rappelé par l'enfant en prenant appui sur les dessins de l'expérimentateur, les pictogrammes ayant été supprimés. L'expérimentateur réduisait son étayage aux seules questions inférentielles et factuelles.
10. La séance se terminait par un dernier rappel du récit sans support imagé avec un étayage minimal de l'expérimentateur.

L'analyse des résultats montre des gains significatifs concernant la trame narrative. En effet, lors de la phase de détermination de la ligne de base, les trois enfants de l'étude ont produit des séquences descriptives, comportant seulement une présentation des personnages et l'énumération d'actions successives. Or, pour deux des participants, 80% des récits produits pendant l'intervention sont plus complexes sur le plan de la structure que ceux produits précédemment. 70% à 80% des récits produits pendant l'intervention par le troisième enfant respectent la trame canonique du récit et constitue un épisode complet.

Sur le plan linguistique, des résultats plus contrastés sont mis en évidence : si l'expression des relations causales a progressé dans les récits des trois enfants pendant l'intervention ce n'est pas le cas pour les propositions subordonnées de temps. Enfin, les différents gains additionnels attendus ont été mis en évidence.

Les compétences acquises se sont de plus généralisées aux récits sans support imagé et se sont maintenues dans le temps. Les bénéfices de l'intervention ont été reconnus dans la vie quotidienne.

Ainsi, ces différentes études montrent qu'une intervention ciblée sur le récit avec des tâches répétées de rappel et de génération, peut avoir une influence significative sur la maîtrise de la superstructure prototypique et sur certains aspects linguistiques notamment le développement des relations causales.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématique

Aucune étude similaire à celles de Swanson et al. (2005) ou Petersen et al. (2010) n'a été menée à notre connaissance en France. Dans notre pays, les travaux de recherche sur ce type de rééducation se sont en effet essentiellement intéressés à son influence sur les compétences pragmatiques, en lien avec la théorie de l'esprit, des enfants dysphasiques (Le Normand, Veneziano, Scripzac, & Testagrossa, 2011 ; Veneziano, 2010). Au regard des résultats significatifs des études nord-américaines citées ci-dessus, leur adaptation au contexte français nous paraît particulièrement intéressant. Cette étude vise donc à mesurer l'influence d'une intervention orthophonique, ciblant la production de récits oraux de fiction avec support imagé, sur les compétences narratives d'enfants francophones de 5 à 8 ans, présentant un trouble du développement du langage.

II. Hypothèses

1. Hypothèses générales ou théoriques

Nous nous attendons à ce qu'une intervention ciblant le récit oral de fiction avec support imagé améliore davantage les compétences narratives d'enfants TDL âgés de 5 à 8 ans qu'une prise en charge portant sur le lexique et la morphosyntaxe au sein de la phrase.

Les compétences narratives acquises dans le cadre du récit de fiction avec support imagé devraient se généraliser aux récits de séquence de film. En revanche, ces progrès ne devraient pas se généraliser aux récits d'expériences personnelles, dont la qualité est supposée peu corrélée à celle des récits de fiction (Mc Cabe et al., 2008).

2. Hypothèses opérationnelles

Nous répondrons à ces hypothèses en utilisant un paradigme d'entraînement (pré-test / entraînement / post-test). Nous comparerons l'évolution des compétences narratives de deux groupes d'enfants TDL, l'un expérimental, l'autre contrôle (ne bénéficiant pas de prise en charge sur le récit). Pour éviter les redondances, nous précisons que toutes les évolutions décrites dans les hypothèses suivantes sont entendues « en post-test par rapport au pré-test, par rapport au groupe contrôle ».

2.1. Récits de fiction avec support imagé

- Mesures pragmatiques ou communicationnelles
- L'adaptation au contexte et aux connaissances de l'interlocuteur sera mieux respectée. Ainsi, le nombre de déictiques sera abaissé, de manière plus importante pour le groupe expérimental.
- L'informativité des récits, mesurée par le nombre de mots différents sera significativement augmentée d'autant plus pour le groupe expérimental.

-
- La part des temps de pause par rapport à la durée globale du récit, considérée comme marqueur d'hypospontanéité, sera plus faible surtout pour le groupe expérimental.
 - Mesures relatives à la trame narrative
 - Les scores (global et sous-mesures) obtenus à la grille narrative du test d'Hilaire-Debove et Durand (2008) seront supérieurs. Le score global sera plus proche de la norme. Ces évolutions seront surtout sensibles pour le groupe expérimental.
 - Le score au test *Narrative Language Measure : School Age* (NLM : SA) de Petersen et Spencer (2010) dans un récit de fiction avec image unique sera significativement augmenté (voir annexe I), d'autant plus pour le groupe expérimental.
 - Mesures linguistiques
 - Les scores obtenus aux mesures « références aux personnages » du test de-Debove-Hilaire et Durand (2008), évaluées comme déficitaires en pré-test, seront plus proches de la norme, surtout pour le groupe expérimental.
 - La part des omissions de références personnelles, en maintien et réintroduction, sera plus faible, d'autant plus pour le groupe expérimental.
 - Le nombre de liens logiques exprimant la cause et le but sera augmenté, surtout pour le groupe expérimental.

2.2. Mesures de généralisation

- Dans les récits de séquence de film, le score au test NLM : SA, le nombre de mots différents, le nombre de pronoms pour le maintien des références aux personnages, le nombre de liens causaux et de but devraient augmenter significativement. A l'inverse, la part des temps de pause, la part des omissions de référents personnels et de celle des pronoms en réintroduction devraient être abaissés significativement. Ces évolutions seront plus marquées pour le groupe expérimental.
- Les mesures énumérées ci-dessus ne devraient pas être significativement modifiées dans le cadre des scripts et récits d'expériences personnelles pour les deux groupes.

2.3. Validité sociale (Petersen et al., 2010)

- Les effets de l'intervention seront reconnus par d'autres partenaires de communication de sujets expérimentaux (parents, orthophoniste) dans le cadre d'un questionnaire qualitatif (voir annexe I).
- Les parents ne noteront pas de changement significatif concernant la cohérence et l'informativité des récits d'expériences personnelles.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTALE

I. Population

Le recrutement de la population par le biais d'institutions, d'associations et de centres de référence « troubles du langage et des apprentissages » lyonnais et grenoblois s'est révélé difficile. En effet, les enfants correspondant à nos critères d'inclusion étaient peu nombreux et souvent déjà sollicités dans le cadre d'autres études. Nous avons donc sollicité, avec succès, des orthophonistes exerçant en libéral dans le Grand Lyon et le Nord-Isère.

Nous présenterons tout d'abord les caractéristiques générales de la population puis nous dresserons le portrait individuel des différents sujets.

1. Critères d'inclusion et d'exclusion

1.1. Critères d'inclusion

Les enfants inclus dans l'étude :

- présentent un trouble du développement du langage ou trouble dysphasique, essentiellement expressif
- bénéficient d'un suivi orthophonique
- sont âgés de 5 à 8 ans.

1.2. Critères d'exclusion

Ont été exclus de notre étude les enfants présentant de manière avérée :

- un trouble de l'audition
- une déficience intellectuelle
- un trouble neurologique
- un trouble psychopathologique
- un trouble réceptif massif
- un trouble du raisonnement logique.

2. Présentation de l'échantillon

Dix enfants suivis par des orthophonistes en libéral ont été retenus en fonction des critères définis ci-dessus. Le nombre de participants a été réduit à 9, un des enfants du groupe expérimental ayant mis fin à sa prise en charge orthophonique au cours de l'intervention. Quatre enfants forment donc le groupe expérimental, les 5 autres le groupe contrôle. Les deux groupes ont été appariés selon l'âge, le sexe, la nature des troubles associés et les résultats du pré-test.

Pour respecter l'anonymat, les participants seront désignés dans les développements à venir par l'initiale de leur prénom.

Le tableau 1 présente les deux groupes selon les critères d'appariement d'âge, de sexe et de trouble associé.

	Sujets	Age	Sexe	Trouble associé
Groupe expérimental	M.	5 ans 9 mois	F	Absence
	V.	6 ans 4 mois	M	Absence
	Fi.	7 ans 2 mois	F	Trouble attentionnel
	J.	8 ans 3 mois	M	Absence
Groupe contrôle	L.	5 ans 6 mois	F	Absence
	N.	5 ans 10 mois	M	Trouble attentionnel
	E.	7 ans	F	Absence
	C.	6 ans 9 mois	M	Absence
	F.	8 ans 4 mois	M	Absence

Tableau 1 : âges chronologiques, sexes et troubles associés des enfants des deux groupes

Deux garçons et deux filles forment le groupe expérimental ; le groupe contrôle compte un garçon de plus. Les âges moyens de chaque groupe sont proches : 6 ans et 10 mois pour le groupe expérimental, 6 ans et 8 mois pour le groupe contrôle. Un enfant porteur d'un trouble attentionnel associé est présent dans chaque groupe.

La réalisation du test de Mann-Whitney a permis d'apparier les deux groupes en pré-test sur le score total moyen à la grille narrative (G.N) de Debove-Hilaire et Durand (2008), l'écart-type moyen (par rapport à la moyenne) aux items « déictiques » et « pronoms en maintien de références aux personnages » (PM) à la grille linguistique des mêmes auteurs. Ces scores ne diffèrent pas significativement avant entraînement (tableau 2).

Groupes	N	Ages (mois)	Score GN (Max : 39)	Déictiques	PM
		Moy. (ET)	Moy. (ET)	Moy. (ET)	Moy. (ET)
Groupe expérimental	4	82 (10)	19.75 (4.25)	0.87 (1.76)	-0.99 (0.40)
Groupe contrôle	5	80 (9.76)	17 (3.12)	1 (1.44)	-1 (0.92)
Effet de groupe *ns : non significatif (p>0.05)		ns	ns	ns	ns

Tableau 2 : critères d'appariement des deux groupes.

Nous avons choisi de ne pas apparier les enfants des deux groupes par binôme. En effet un appariement sur la base des critères d'homogénéisation nous semblait gommer des différences interindividuelles multiples et importantes sur le plan langagier et communicationnel. Ces différences étaient d'autant plus complexes à prendre en compte que les profils langagiers des enfants dysphasiques sont particulièrement hétérogènes : les versants phonologique, lexical et morphosyntaxique peuvent par exemple être altérés à des degrés divers ; certains enfants peuvent présenter des difficultés de compréhension ou pragmatiques mineures.

Nous présenterons brièvement les enfants de chaque groupe en nous fondant sur les éléments des bilans orthophoniques et résultats des questionnaires remis à leurs parents et orthophoniste (voir annexe I).

2.1. Groupe expérimental

2.1.1. Cas de M.

M est âgée de 5 ans et 9 mois au début de l'étude et est scolarisée en grande section de maternelle. Elle est suivie depuis un an en orthophonie, à raison de deux séances par semaine, pour un trouble sévère du langage oral. Le diagnostic de dysphasie a été posé deux mois avant le début de notre intervention, à la suite d'un test psychométrique. Un bilan orthophonique de renouvellement a été réalisé au début de l'intervention à l'aide de la batterie « Nouvelles épreuves pour l'examen du langage » (N-EEL) de Chevrie-Muller et Plaza (2001). Il révèle un profil hétérogène : l'expression morphosyntaxique est très pathologique ; le versant compréhension est également altéré. Le vocabulaire actif est déficitaire mais non pathologique. Enfin, les performances phonologiques sont en voie de normalisation.

D'après ses parents, si M. parvient facilement à initier une conversation avec eux, il lui est difficile de maintenir l'échange sur plusieurs tours de parole. Elle parvient à s'adapter à son interlocuteur et au contexte. Elle prend rarement la parole avec des personnes inconnues ou en groupe et initie rarement la conversation avec son orthophoniste. Elle produit peu spontanément des récits d'expériences personnelles. Lorsqu'elle y est obligée, l'orthophoniste note qu'il lui est difficile de restituer les enchaînements logiques et chronologiques.

2.1.2. Cas de V.

V. est âgé de 6 ans et 4 mois au début de l'étude et est scolarisé en grande section de maternelle. Il est suivi depuis huit mois en orthophonie, à raison d'une séance par semaine, pour un trouble sévère du langage oral. Conscient de ses difficultés, V. a mis en place des stratégies d'évitement face aux mots qui lui posent problème. Le bilan initial (réalisé avec le test « Evaluation du langage oral » (ELO) de Khomsi (2001)) révèle des performances pathologiques dans tous les domaines. La morphosyntaxe et la phonologie, en réception et en production, sont particulièrement touchées.

V. parvient à initier et maintenir la conversation avec ses parents et son orthophoniste. Il lui est en revanche difficile de s'adapter à son interlocuteur et à la situation d'énonciation. Il raconte peu spontanément sa journée à ses parents mais fait volontiers part de ses expériences à son orthophoniste. Dans ses récits, la chronologie et les liens logiques sont peu efficaces et la trame narrative est très lacunaire.

2.1.3. Cas de Fi.

Fi. est âgée de 7 ans et 2 mois au début de l'étude et est scolarisée en CE1. Elle a bénéficié d'un suivi orthophonique en moyenne et grande sections en Centre Médico Psychologique. Un diagnostic de trouble attentionnel a été posé dans ce cadre. Fi. est à nouveau suivie en orthophonie depuis 10 mois, à raison d'une séance par semaine, pour un trouble dysphasique. Le dernier bilan (réalisé avec la N-EEL) révèle des performances pathologiques dans tous les domaines sur le versant expressif.

Fi. parvient à initier mais non à maintenir la conversation avec ses parents et son orthophoniste. Il lui est en revanche difficile de s'adapter à son interlocuteur et au contexte. Elle raconte volontiers ses expériences personnelles mais la chronologie est imprécise, les liens logiques peu présents et la structure du récit très lacunaire.

2.1.4. Cas de J.

J. est âgé de 8 ans et 3 mois au début de l'étude et est scolarisée en CE2. Il est suivi depuis trois ans en orthophonie, à raison de deux puis d'une séance par semaine, pour un trouble sévère du langage oral. J. présente une hypospontanéité verbale persistante. Pourtant, ses compétences langagières ont beaucoup progressé depuis l'entrée dans le langage écrit. Nous avons pu évaluer les performances langagières de J. un mois avant le début de notre intervention (ELO). Ce bilan pointe des performances très pathologiques en expression morphosyntaxique et déficitaires en vocabulaire actif.

J. initie difficilement la conversation selon ses parents. Il lui est également difficile de s'adapter à son interlocuteur. Ses parents notent que lorsqu'il n'est pas compris, J. a tendance à se décourager et à rompre la conversation en s'en allant. Il raconte peu spontanément et a des difficultés à respecter la chronologie, à établir des liens logiques, à énoncer une résolution de l'histoire.

2.2. Groupe contrôle

2.2.1. Cas de N.

N. est âgé de 5 ans et 10 mois au début de l'étude et est scolarisé en grande section de maternelle. Il est suivi depuis trois ans en orthophonie, à raison de deux séances par semaine pour un trouble sévère du langage oral associé à un trouble attentionnel. Une dyspraxie visuo-spatiale est également suspectée. Le bilan de renouvellement réalisé 5 mois avant l'intervention (avec la batterie « Evaluation des fonctions cognitives et apprentissage s » (EDA) de Billard (2012)) révèle des performances pathologiques en compréhension et expression morphosyntaxiques.

L'orthophoniste de N. souligne des difficultés d'adaptation au contexte et à l'interlocuteur et une faible informativité du discours. La chronologie est peu respectée et les liens logiques sont peu nombreux.

2.2.2. Cas de L.

L. est âgée de 5 ans et 6 mois et est scolarisée en grande section de maternelle. Elle est suivie depuis 18 mois en orthophonie, à raison d'une séance et demie par semaine, pour un trouble du langage oral. Des bilans complémentaires ont été demandés pour confirmer l'hypothèse de dysphasie émise par l'orthophoniste. Un bilan orthophonique de renouvellement a pu être réalisé au début de l'intervention avec la batterie « EVALO 2-6 », version courte, de Coquet, Ferrand et Roustit (2008). Les performances en expression morphosyntaxique et en phonologie, en réception, apparaissent pathologiques.

D'après ses parents et l'orthophoniste, L. initie volontiers l'échange et prend plaisir à raconter. Mais il est souvent difficile de comprendre ce dont elle veut parler et dans ce cas L. ne parvient pas à s'adapter à son interlocuteur en reformulant. Elle peine également à restituer les enchaînements logiques et chronologiques.

2.2.3. Cas de C.

C. est âgé de 6 ans et 9 mois et scolarisé en CP. Il est suivi depuis dix mois en orthophonie, à raison de deux séances par semaine, pour un trouble sévère du langage oral. L'hypothèse d'une dysphasie a été émise par l'orthophoniste. Le bilan initial (EVALO 2-6) révèle un trouble expressif majeur, le versant morphosyntaxique étant particulièrement déficitaire.

C initie volontiers les échanges et parvient à les maintenir mais il lui est difficile de s'adapter au contexte et à son interlocuteur selon son orthophoniste.

2.2.4. Cas de E.

E. est âgée de 7 ans et est scolarisée en CE1. Elle est suivie depuis quatre ans en orthophonie, à raison de deux séances par semaine pour un trouble dysphasique. Le dernier bilan, réalisé 6 mois avant l'intervention (EDA), révèle des performances pathologiques en phonologie et en production morphosyntaxique.

E. fait preuve d'hypospontanéité dans les échanges verbaux et raconte peu notamment. Son discours est néanmoins informatif et construit de manière chronologique et logique.

2.2.5. Cas de F.

F. est âgé de 8 ans et 4 mois au début de l'étude et est scolarisée en CE2. Il est suivi depuis cinq ans en orthophonie, à raison de deux séances par semaine, pour un trouble dysphasique. Le dernier bilan réalisé 6 mois avant l'intervention (ELO) révèle des performances pathologiques dans tous les domaines, sur le versant expressif essentiellement.

Les parents et l'orthophoniste de F. pointe une hypospontanéité dans le discours, des difficultés d'adaptation à l'interlocuteur et à la situation d'énonciation.

II. Protocole expérimental

Un paradigme classique pré-test/entraînement /post-test avec groupe expérimental et groupe contrôle a été utilisé dans cette étude.

1. Cadre spatio-temporel

1.1. Calendrier

Il ne nous a pas été possible de mener notre expérimentation sur la même période pour tous les enfants. En fonction de la disponibilité de chacun et de la fréquence habituelle des séances, les évaluations et les dix séances qui constituent la phase d'intervention se sont déroulées sur 10 à 14 semaines, pendant l'été ou l'automne 2013. Quatre calendriers différents ont été prévus. Ils sont synthétisés dans le tableau suivant :

		Pré-test	Intervention/ suivi orthophonique	Post-test
Groupe expérimental	Groupe 1 : M. et V.	Semaine du 20/05/2013	du 3/06 au 22/07/2013	26/07/13
	Groupe 2 : Fi. et J.	Semaine du 9/09/2013	du 16/09 au 2/12/13	Semaine du 9/12/13
Groupe contrôle	Groupe 3 : L. et F.	Semaine du 30/09/2013	du 7/10 au 2/12/13	Semaine du 9/12/13
	Groupe 4 : E., N. et C	Semaine du 7/10/2013	du 14/10 au 16/12	Semaine du 16/12/13

Tableau 3 : calendrier des expérimentations

1.2. Lieux de l'expérimentation et expérimentateurs

Les différentes expérimentations se sont déroulées dans les bureaux des orthophonistes. Concernant le groupe expérimental, les sujets, leurs parents et les orthophonistes ont accepté que nous menions seule les différentes séances. Les soignants se sont donc mis le plus possible en retrait ; ils n'ont prêté leur concours que lors de la passation du test de Debove-Hilaire et Durand (2008) qui requiert l'intervention d'un tiers (voir p. 38).

Concernant le groupe contrôle, nous avons mené les évaluations pour deux enfants. Madame Hilaire-Debove a bien voulu conduire les tests pour les trois autres, en suivant le même protocole. Entre le pré-test et le post-test, ces cinq enfants ont poursuivi leur prise en charge orthophonique habituelle.

2. Evaluation : procédure et matériel

Les différentes épreuves d'évaluation seront décrites selon l'ordre défini pour leur passation. Elles ont été réalisées selon une procédure identique en pré-test et en post-test.

Tous les récits ont fait l'objet d'enregistrements audio.

2.1. Récits d'expériences personnelles

Notre avons choisi de commencer par évaluer les compétences narratives dans le cadre des récits d'expériences personnelles. En effet, le caractère relativement écologique de ce genre narratif et de la procédure utilisée nous semblait propice à la création d'un climat de confiance, facilitant les échanges.

2.1.1. Procédure

La procédure utilisée s'inspire du protocole de Westerveld et Gillon (2002) et du « *Test of Personal Generation* » (TPG), sous-partie du NLM : SA de Spencer et Petersen (2010). Mais les expériences et références enfantines (notamment scolaires, sportives ou culinaires) étant très dépendantes du contexte culturel, nous avons modifié le matériel (photographies et récits) pour qu'il puisse être le plus évocateur possible dans le cadre français.

L'objectif de l'évaluation est d'obtenir trois récits différents de la part de l'enfant soit 50 énoncés au moins, enregistrés puis transcrits. En prenant appui sur une photographie censée être liée à un souvenir personnel, l'expérimentateur raconte tout d'abord son expérience à l'enfant. Puis en fonction du thème du récit évoqué, l'adulte demande par exemple : « *Et toi, est-ce que tu es déjà allé chez le docteur/ au restaurant /à la plage ?* » (voir annexe I). Si l'enfant répond par la négative, l'expérimentateur passe à la photographie et au récit suivants. S'il répond oui, l'expérimentateur demande « *est-ce que tu peux me raconter ?* ». Pour conserver l'aspect écologique de la passation, des photographies différentes sont présentées en post-test par rapport au pré-test.

Pour faciliter l'initiation puis le maintien du récit, l'adulte peut élargir le thème initial puis relancer le récit par des « hum, hum », « oui ». Lorsque l'histoire semble terminée, l'expérimentateur demande confirmation à l'enfant. Il clôt enfin le récit par une formule positive telle que « *Tu m'as raconté une belle histoire* ».

2.1.2. Variables

Sont ensuite calculés :

- le nombre total de mots différents ou nombre de « *types* » (Pariisse & Le Normand, 2006) pour l'ensemble des trois corpus. Cette variable est fréquemment choisie dans la littérature comme mesure de l'informativité (Fey et al., 2004, Mc Cabe et al., 2008 ; Petersen et al., 2010 ; Swanson et al., 2005). Pour la calculer, nous avons retranscrit les différents corpus en ne comptant qu'une seule fois les mots répétés.
- la part des temps de pause par rapport à la durée totale des récits pour mesurer la fluence verbale à l'exemple de Madon (2007), Thordardottir et Weismer (2002). La somme totale des temps de pause a été calculée grâce aux transcriptions réalisées à partir du logiciel *o Transcribe*. Nous avons ensuite rapporté ces sommes à la durée totale des trois récits pour obtenir des pourcentages.

-
- le nombre total de liens logiques de cause et de but, pour évaluer la connexion des récits (Petersen et al., 2010). La somme des occurrences a été également établie à partir des transcriptions des corpus.

Ces différents calculs sont effectués pour tous les autres types de récits évalués.

Les références aux participants n'ont pas été évaluées dans ce type de récit ni dans les scripts de vie quotidienne puisque, comme nous l'avons vu (De Weck, 1991) le taux d'expression anaphorique y est faible et le pronom « je », dominant.

La qualité de la trame narrative est mesurée grâce à la grille du NLM : SA de Petersen et Spencer (2010) traduite et adaptée par nos soins (voir annexe I). Sont évaluées spécifiquement :

- la superstructure du récit telle qu'elle est décrite dans le modèle de Stein et Glenn (1979)
- la composante évaluative (émotions, mentions d'états internes)
- la capacité à produire un épisode complet selon l'acception de Berman et Slobin (1994).

Le score total, pour l'ensemble des trois récits, peut être compris entre 0 et 54.

2.2. Grille d'analyse du récit de Debove-Hilaire et Durand (2008)

Pour évaluer la production du récit de fiction avec support imagé, nous utilisons tout d'abord les grilles narrative et linguistique de Debove-Hilaire et Durand (2008), étalonnées auprès de 198 enfants de 4 à 8 ans. Le livret d'images sans texte de Mayer (1969), «*Frog, Where are You?*» sert de support à la génération du récit en raison de la simplicité et de la structure canonique de sa trame narrative.

La passation est individuelle et rapide. Nous énonçons la consigne suivante : « tu vois, c'est l'histoire d'un petit garçon, d'un chien et d'une grenouille. Tu vas regarder l'histoire. Je reste avec toi, s'il y a des choses que tu ne comprends pas, tu peux me les demander. Après, quand tu auras terminé, tu raconteras l'histoire à X qui ne la connaît pas. Tu pourras la raconter en t'aidant du livret». Dans le cadre de notre expérimentation, le rôle de l'adulte « naïf » (qui ne connaît pas l'histoire et ne voit pas les images du livret) est joué par l'orthophoniste en pré-test puis par un des parents en post-test.

La grille narrative évalue la superstructure des récits selon 7 sous-mesures. Le score global maximum est de 39 points. Les mesures linguistiques permettent l'évaluation de la cohésion des références aux participants et de la connexion, logique notamment. Les calculs décrits au sujet des récits d'expériences personnelles sont réalisés. S'ajoutent :

- le nombre total de déictiques comme indice du déficit d'adaptation au contexte et aux connaissances de l'interlocuteur (Debove-Hilaire & Durand, 2008 ; Liles, 1996)
- la part des omissions de référents aux participants en maintien et réintroduction.

2.3. Script de vie quotidienne

Le thème du script choisi évoque une séquence temporelle souvent très ritualisée chez les enfants d'âge scolaire. La consigne est en effet : « *raconte-moi ce que tu fais le matin les jours d'école, en commençant par le moment où tu te réveilles jusqu'au moment où tu arrives à l'école* ». La mention de bornes temporelles précises vise à indiquer l'importance accordée au respect de la chronologie.

Les calculs préalablement cités sont réalisés à l'exception des nombres de déictiques et de liens logiques, très peu présents dans ce type de discours.

2.4. Récit de fiction avec image unique

L'évaluation de la production de récits de fiction avec support imagé est complétée selon le protocole d'évaluation de Petersen et al. (2010). Nous demandons à l'enfant de produire un récit à partir d'une unique photographie n'évoquant pas d'événement déclencheur évident. Nous utilisons deux photographies issues du matériel « *Story Starters* » de Color Cards, l'une pour le pré-test, l'autre pour le post-test. Elles présentent un cadre spatial bien identifié (rue/plage) et mettent en scène des animaux familiers (chat/chien) susceptibles de plaire aux enfants et donc de déclencher plus facilement le récit. La consigne est ainsi formulé : « *Imagine la meilleure histoire que tu peux avec ce chat/ avec ce chien que nous ne connaissons pas* ».

Les calculs réalisés au sujet du récit du livret « *Frog, Where are You?* » sont reproduits. La trame narrative est évaluée grâce à la grille du NLM : SA de Petersen et Spencer (2010).

2.5. Récit de séquence de film préféré

A titre de mesure de généralisation, nous reprenons également la procédure définie par Petersen et al. (2010). L'expérimentateur demande à l'enfant : « *Quel est ton film préféré* » ? Si le participant répond par le nom d'un film, l'expérimentateur dit « *raconte-moi le moment que tu préfères dans ce film* ». Sinon, il dit « *raconte-moi une partie d'un dessin animé que tu as vue à la télévision* ».

Nous utilisons les mêmes mesures que dans le récit précédemment cité.

Des extraits de corpus des différents récits sont placés en annexe II.

2.6. Questionnaire à destination des partenaires de communication

En pré-test, nous remettons des questionnaires aux orthophonistes de tous les enfants ainsi qu'à leurs parents (voir annexe I).

Les rubriques à évaluer portent sur :

- le respect des contraintes pragmatiques :
 - respect des règles conversationnelles (questions 1, 6, 8-9, 24-26)
 - informativité du discours (questions 2 à 5, 7)
 - adaptation au contexte et aux connaissances de l'interlocuteur (questions 15 à 23)
 - fonctions du langage (questions 10 à 14)
- les habitudes narratives de l'enfant : productions plus ou moins fréquentes de récits, spontanéité/ hypospontanéité (questions 27-28)
- la cohérence et l'informativité :
 - des récits d'expériences personnelles pour les parents (questions 30 à 33)
 - des récits de fiction pour les orthophonistes (mêmes questions).

L'échelle de notation comporte quatre degrés qui sont des niveaux de fréquence du comportement évalué (jamais, un peu/ rarement, souvent, toujours). En fonction de leur caractère plus ou moins adapté, nous attribuons une note comprise entre 0 et 3 pour chacune des réponses. Ainsi à la question, « l'enfant initie-t-il la conversation? », la réponse « jamais » donne 0 point, « rarement » donne 1 point, « souvent » 2 points et enfin « toujours » en donne trois.

En post-test, nous donnons un autre exemplaire des mêmes questionnaires aux orthophonistes et aux parents des seuls enfants du groupe expérimental. Il est prévu qu'ils nous soient remis quinze jours plus tard lors d'une séance de bilan portant sur l'effet de l'intervention. Les questionnaires sont dépouillés et notés selon la même procédure qu'en pré-test.

3. Intervention : procédure et matériel

3.1. Groupe contrôle

Les enfants du groupe contrôle poursuivent leur prise en charge avec leur orthophoniste selon les objectifs thérapeutiques définis lors du bilan. La phonologie et /ou le lexique et / ou la morphosyntaxe sont ainsi ciblés. Le travail se situe donc au niveau du mot ou de la phrase et non du discours. Les compétences narratives ne sont pas travaillées. Nous n'assistons pas aux séances.

3.2. Groupe expérimental

Notre procédure s'inspire en partie de celle de Petersen et al. (2010) mais dans un format simplifié, les séances ne durent que 40 minutes et non une heure. De plus, l'objectif de notre étude n'étant pas de valider une méthode spécifique d'intervention, nous avons

choisi de nous adapter aux difficultés de chaque enfant en fonction des résultats du pré-test et des évolutions constatées au fil des dix séances. Le choix du matériel a aussi été adapté aux intérêts de chacun.

Pour chaque enfant, une à deux composantes de la trame narrative, deux éléments linguistiques et une à deux compétences pragmatiques, évaluées comme les plus déficitaires pendant le pré-test ont été choisis comme objectifs thérapeutiques. A titre d'exemples, les objectifs fixés pour J. sont décrits en annexe II.

Une composante de la trame et un objectif linguistique spécifiques sont ciblés à chaque séance. En fonction du rythme de l'enfant, ils peuvent être reconduits sur deux à trois séances. Les objectifs pragmatiques sont travaillés dans toutes les séances en fonction des interactions.

Quatre tâches se succèdent. Elles sont décrites ci-après.

3.2.1. Modélisation d'un récit

L'expérimentateur, placé face à l'enfant, commence par modéliser un récit à l'aide d'un support imagé. Au fil de l'histoire, il pointe des pictogrammes représentant les composantes du récit. Il insiste particulièrement sur la composante narrative et l'élément linguistique ciblés, par le biais, d'une accentuation de la prosodie et de la mimogestualité. La forme linguistique ciblée est produite au moins une dizaine de fois dans le récit.

Les pictogrammes utilisés sont ceux de Dugas (2006). Ils symbolisent les personnages, le moment et le lieu de l'histoire, l'évènement déclencheur, les tentatives de résolution, la résolution et les émotions.

Au fil de l'intervention, les supports imagés utilisés se complexifient :

Pendant les 2 à 4 premières séances, l'expérimentateur propose des sériations simples de cinq dessins (Language Dynamics Group, 2012). Les trames narratives sont particulièrement explicites, chaque composante du récit faisant l'objet d'une image individualisée.

Pendant les 2 à 4 séances suivantes, les récits portent sur des sériations plus longues (jusqu'à 7 images) dont la structure narrative est moins transparente. Elles sont issues du matériel « *Raconte !* » de Schubi (1997) puis de séries de photographies mettant en scène le matériel en trois dimensions, utilisé dans la tâche de génération de récit (voir annexe III).

Enfin, pendant les séances restantes, les récits sont modélisés à partir d'albums sans texte en particulier ceux de la collection « *Histoires sans paroles* » d'Autrement Jeunesse (annexe III). L'étayage des pictogrammes est alors supprimé.

3.2.2. Rappel du récit par l'enfant

Le récit est ensuite rappelé par l'enfant. Dans un premier temps, l'expérimentateur pointe les pictogrammes au fur et à mesure de la progression du récit. Lorsqu'une composante est omise, l'adulte interrompt l'enfant pour le lui faire remarquer et lui demande explicitement de compléter son récit. Le support pictographique est supprimé dans les deux dernières séances.

Si l'élément linguistique ciblé n'est pas suffisamment rappelé, l'expérimentateur utilise les mêmes types d'étayage que ceux mis en œuvre par Petersen et al (2010). Les questions (ex : « Pourquoi la petite fille est-elle en colère? ») et reformulations sur un mode interrogatif (ex : « Elle est en colère » ; tu veux dire Mathilde est en colère ? ») sont privilégiées.

3.2.3. Génération de récit

Dans un premier temps, sur une à trois séances, l'enfant doit inventer une partie seulement de l'histoire à partir de sériations incomplètes extraites du matériel « *Et puis ?* » de Schubi (1997).

Dans les deux à trois séances suivantes, nous proposons à l'enfant de générer un récit à partir de photographies évoquant un événement déclencheur, appartenant au matériel de Westerveld et Gillon (2007). Ces photographies mettent en scène des enfants dans des situations accidentelles ou dangereuses (chute à vélo, escalade ou baignade périlleuses par exemple).

Enfin, un matériel en trois dimensions sert de support à la génération d'un récit complet. Des cadres variés sont proposés à l'enfant qui choisit parmi la maison de sorcière, le château de prince et de princesse, le bateau pirate et l'île au trésor, le monde des dinosaures. Les personnages sont des figurines du commerce ou nos réalisations en feutrine (voir annexe III).

En fonction des difficultés de l'enfant, le récit peut être dans un premier temps collaboratif, l'expérimentateur pouvant aller jusqu'à modéliser certaines étapes du récit. Les étayages utilisés dans le rappel du récit sont reconduits.

3.2.4. Co-construction d'un récit

La séance se termine par un jeu de « cartes à conter » (*Bla Bla Bla* de Djeco) visant à la construction conjointe d'un récit.

Chaque joueur pioche 7 cartes : deux cartes personnages, une carte « lieu », une carte « moment », 3 cartes actions. L'enfant et l'expérimentateur posent une carte chacun leur tour et doivent poursuivre le récit de leur co-narrateur.

Les références aux personnages et aux événements sont souvent sans rapport sémantique d'une carte à l'autre ce qui rend le jeu non seulement amusant mais aussi particulièrement

intéressant sur le plan pragmatique. L'enfant doit planifier son récit tout en faisant preuve de flexibilité et d'adaptation pour utiliser ses propres cartes et se saisir des propositions de l'adulte. Si l'enfant raconte sans prendre en compte le discours de l'expérimentateur, ce dernier le lui faire remarquer et demande les reformulations nécessaires.

Les pictogrammes sont placés devant l'enfant selon l'ordre canonique de la trame pendant les premières séances. L'étayage de l'adulte, selon les modalités précédemment décrites, est progressivement supprimé.

Les séquences de récit produites par l'expérimentateur sont autant de modèles pour l'enfant tant sur le plan de la structure narrative que dans l'utilisation de l'élément linguistique ciblé.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

I. Rappel de la problématique et éléments de méthode

1.1. Problématique et hypothèses théoriques

Des études de cas nord-américaines (Petersen & al., 2010 ; Swanson et al., 2005) ont montré qu'une prise en charge orthophonique individuelle et intensive, ciblant le récit oral de fiction avec support imagé, améliorerait la cohérence et la cohésion des récits d'enfants porteurs d'un trouble du développement du langage (TDL).

L'objectif de notre étude était d'adapter ce type de prise en charge au contexte orthophonique français pour en mesurer les effets dans ce cadre sur les compétences narratives d'enfants TDL de 5 à 8 ans.

Nous avons émis l'hypothèse que notre intervention améliorerait davantage les compétences narratives d'enfants TDL qu'une prise en charge orthophonique portant sur le lexique ou la syntaxe. Nous pensions également que ces progrès se généraliseraient aux récits de séquence de film mais non aux récits d'expériences personnelles.

1.2. Méthode et analyse des données

Nous avons utilisé un paradigme d'entraînement classique de type pré-test, entraînement (sur dix séances) et post-test auprès de deux groupes d'enfants TDL appariés entre eux : quatre sujets expérimentaux participaient à l'intervention; cinq sujets contrôles poursuivaient leur prise en charge orthophonique habituelle.

Dans l'analyse de nos données, nous avons tenu compte des faibles effectifs de nos échantillons en réalisant des tests statistiques non-paramétriques. Le test de Mann-Whitney nous a permis de mettre en évidence un éventuel effet de Groupe (expérimental vs. contrôle) dans les différentes tâches d'évaluation en pré-test (t0) comme en post-test (t1). Pour tester l'effet de Temps entre t0 et t1 pour chacun des deux groupes, nous nous sommes servie du test de Wilcoxon. Nous avons par ailleurs calculé le coefficient d de Cohen¹, indice de l'évolution des scores entre t0 et t1 pour les deux groupes. Nous considérons que la taille de la progression est petite si d est compris, en valeur absolue, entre .20 et .50, qu'elle est moyenne si l'indice est compris entre .50 et .80 et enfin qu'elle est grande quand il est supérieur à .80 (Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T., 2001).

¹ L'indice d de Cohen : est égal à $= \frac{\text{moyenne post-test} - \text{moyenne pré-test}}{((\text{écart-type post}^2 + \text{écart-type pré}^2)/2)^{0,5}}$

II. Récits de fiction avec support imagé

1. Mesures pragmatiques

1.1. Déictiques

Dans la tâche de production de récit de fiction avec support du livret « *Frog, Where are You?* » (Mayer, 1969), évaluée par le test de Debove-Hilaire et Durand (2008) (dénommée « *Frog* » par la suite) nous observons un effet de Groupe en t1 ($U = 18.50, p = .049$) en faveur du seul groupe expérimental alors qu'il n'y en a pas en t0 ($U = 14.5, p = .33$). Mais nous ne pouvons conclure à un effet de Temps entre t0 et t1 ni pour le groupe expérimental ($Z = 7, p = .63$), ni pour le groupe contrôle ($Z = 9, p = .81$). Le d de Cohen du groupe expérimental est de (-) 1.01 (grand), celui du groupe contrôle est de (-) .13 (petit).

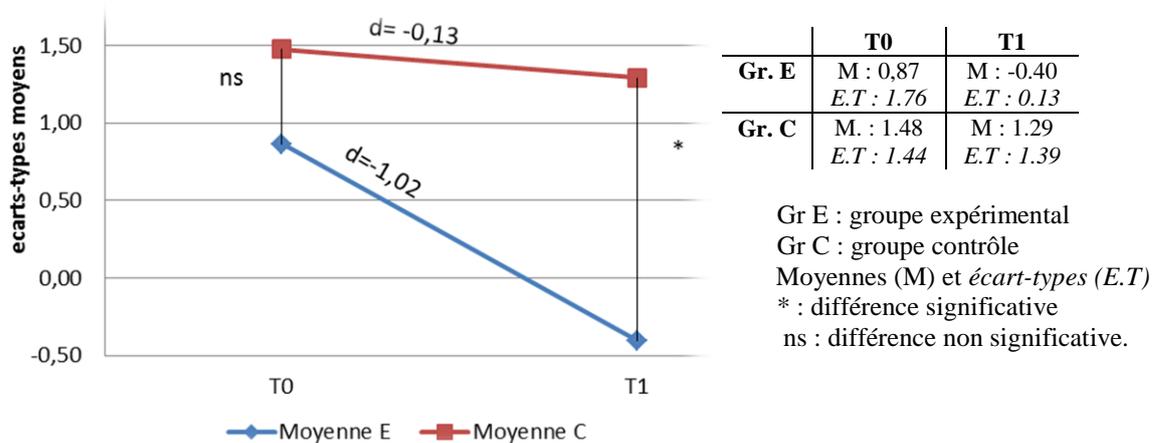


Figure 1 : écarts-types moyens des deux groupes à l'item « déictiques » du test de Debove-Hilaire et Durand (2008)

1.2. Nombre de mots différents

1.2.1. Frog

Concernant le nombre de mots différents, il n'est pas mis en évidence d'effet principal de Groupe en t0 ($U = 12.5, p = .62$) ni en t1 ($U = 18, p = .98$). Nous ne pouvons pas non plus conclure à un effet de Temps tant pour le groupe expérimental ($Z = 5, p = .45$) que pour le groupe contrôle ($Z = 5, p = .82$).

1.2.2. Récits image unique

En revanche, dans le récit de fiction avec image unique, nous n'observons pas d'effet de Groupe en t0 ($U = 8, p = .71$) mais un effet de Groupe tendanciel en t1 ($U = 3, p = 0.06$) en faveur du groupe expérimental. Le calcul de la puissance du test permet de nuancer l'absence d'effet de Groupe en t1. La puissance du test est de 42% à $p = .05$ ce qui signifie

qu'il y a 42% de chance d'arriver à montrer l'effet de groupe dans les conditions données. La recherche de l'effectif nécessaire pour pouvoir effectuer des tests avec une puissance généralement requise (supérieure à 90%) indique qu'il faudrait deux échantillons (expérimental et contrôle) de 17 individus chacun pour conclure valablement au seuil de $p < .0.5$. Nous ne pouvons pas conclure à un effet principal du temps ni pour le groupe expérimental ($Z = 10.4, p = .12$) ni pour le groupe contrôle ($Z = 0.29, p = .81$). Le d de Cohen du groupe expérimental est de 1.73 (grand), celui du groupe contrôle est de .31 (petit).

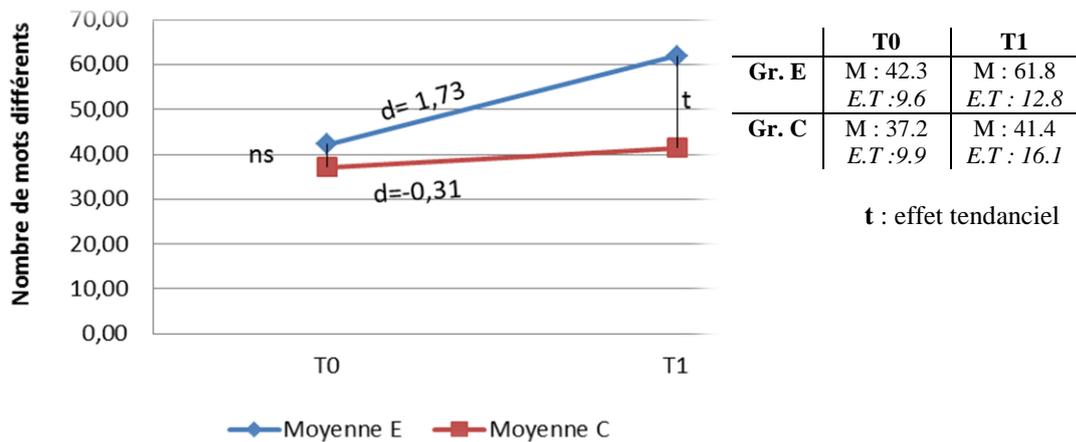


Figure 2 : nombre de mots différents dans les récits «à image unique» pour les deux groupes

1.3. Temps de pause

Dans le récit de la « Frog » comme dans le récit d'image unique, nous n'observons pas d'effet de Groupe en t0 ($U = 15, p = .27$; $U = 9.1, p = .1$) et t1 ($U = 17, p = .97$; $U = 17, p = .97$) ni d'effet de Temps pour les deux groupes concernant la part des temps de pause par rapport à la durée globale du récit. Pour le premier récit, la puissance du test est de 49% à $p = .05$. Pour pouvoir conclure valablement au seuil de $p < .0.5$, il faudrait deux échantillons (expérimental et contrôle) de 15 individus chacun. Pour le second récit, la puissance du test est de 38% à $p = .05$. Pour obtenir une puissance du test de 90% au seuil de $p < .0.5$, il faudrait deux échantillons de population de 20 sujets chacun.

2. Mesures relatives à la trame narrative

2.1. Scores à la grille narrative de Debove-Hilaire et Durand (2008)

2.1.1. Scores globaux et écarts-types moyens

Nous observons un effet de Groupe en t1 ($U = 0, p = .02$) en faveur du groupe expérimental alors que les groupes sont appariés en t0 ($U = 5, p = .26$). En revanche, nous ne pouvons conclure à un effet de Temps pour le groupe expérimental ($Z = 0, p = .18$) comme pour le groupe contrôle ($Z = 3, p = .58$). Le d de Cohen du groupe expérimental est de 1.49 (grand), celui du groupe contrôle est de .31 (petit).

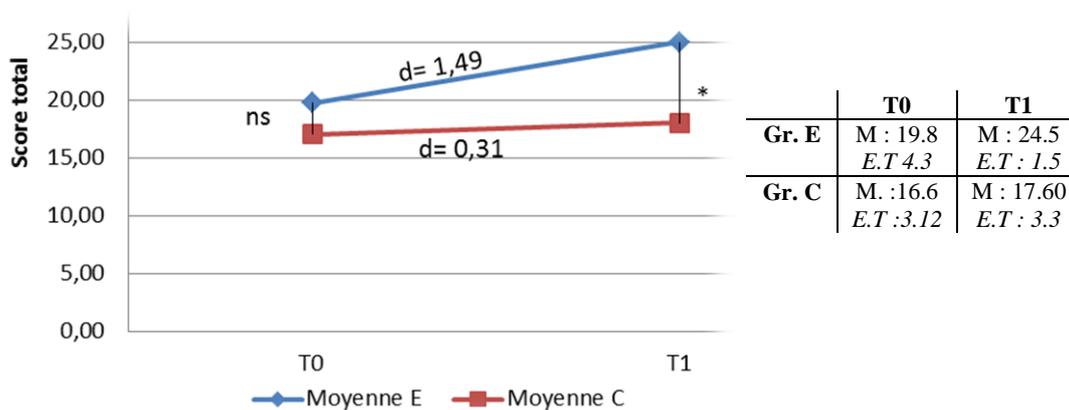


Figure 3 : scores totaux moyens à la grille narrative de Debove-Hilaire et Durand (2008)

Concernant les écarts-types totaux moyens, nous ne pouvons pas mettre en évidence d'effet de Groupe en t0 ($U = 5, p = .26$) et en t1 ($U = 3, p = .11$), ni d'effet de Temps pour le groupe expérimental ($Z = 0, p = .18$) et le groupe contrôle ($Z = 3, p = .58$).

2.1.2. Sous-mesures

En pré-test, les sous-mesures « introduction » et « mentions de recherche » apparaissent les plus déficitaires pour l'ensemble des enfants des deux groupes, comme le montre le tableau 4. Bien que les déficits soient divers selon les enfants, nous nous attendons particulièrement à ce que ces deux scores se normalisent.

introduction	événement incitateur	mentions de recherche	personnages secondaires	mésaventures	résolution	mesures interprétatives
-0.91 E.T	1.84 E.T	-0.85 E.T	-0.26 E.T	-0.59 E.T	0.17 E.T	-0.51 E.T

Tableau 4 : écarts-types moyens de l'ensemble des sujets aux différentes sous-mesures de la grille de Debove-Hilaire et Durand (2008)

Nous n'observons pas d'effet de Groupe en t0 pour tous les scores relatifs aux sous-mesures de la grille narrative. Pour la sous-mesure « mentions de recherche » nous pouvons mettre en évidence un effet principal de Groupe en t1 ($U = 0, p = .01$) en faveur du groupe expérimental mais non un effet principal de Temps tant pour le groupe expérimental ($Z = 1.5, p = .58$) que pour le groupe contrôle. Le d de Cohen du groupe expérimental est de .49 (moyen), celui du groupe contrôle est de 0 (absence d'évolution).

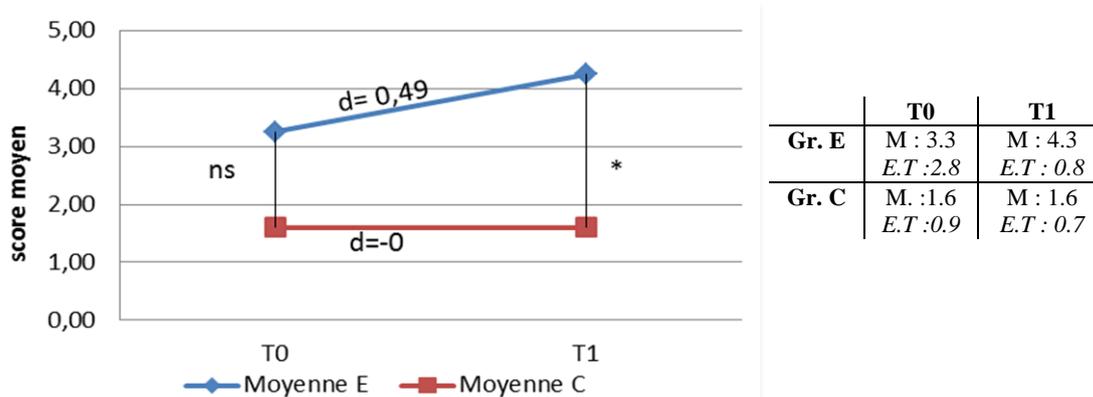


Figure 4 : scores moyens des deux groupes à la mesure « mentions de recherche » de la grille narrative de Debove-Hilaire et Durand (2008)

Pour la sous-mesure « personnages secondaires », nous pouvons également conclure à un effet principal du Groupe en t1 ($U= 2, p= .04$) en faveur du groupe expérimental et non à un effet de Temps pour ce dernier ($Z= .0 p= .17$) comme pour le groupe contrôle ($Z= 4.5, p= .58$). Le d de Cohen du groupe expérimental est de 2.83 (très grand), celui du groupe contrôle est de .61 (moyen).

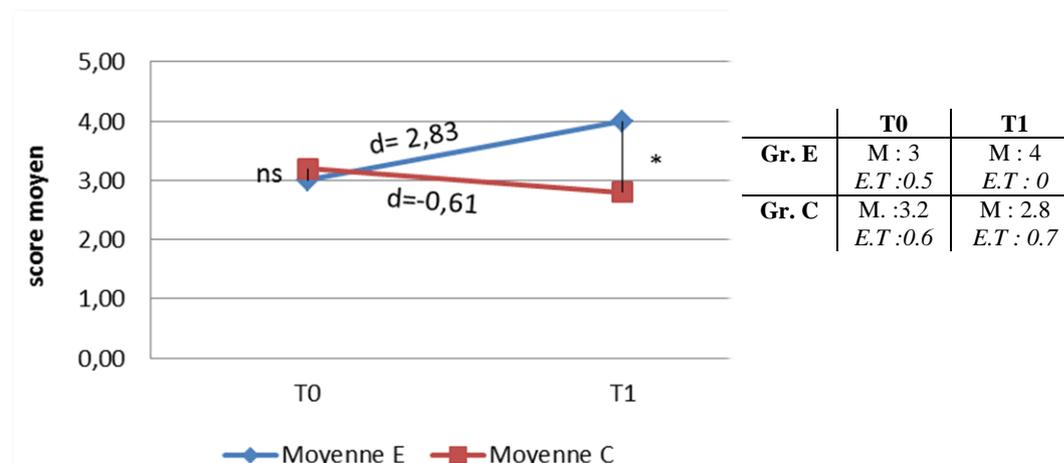


Figure 5: scores moyens des deux groupes à la mesure «personnages secondaires» de la grille narrative de Debove-Hilaire et Durand (2008)

Pour les autres sous-mesures, il n'est pas mis en évidence d'effet principal de Groupe ni de Temps. Les puissances des tests sont reportées dans le tableau 5.

Scores sous-mesures narratives	Puissance	Estimation de l'effectif requis pour puissance >90%
Introduction (I)	<10%	Infini (égalité des moyennes)
Événement incitateur (EI)	<10%	Infini
Mésaventures (M)	67%	9
Résolution du problème (R)	<10%	Infini
Mesures interprétatives	79%	7

Tableau 5 : puissance des tests et estimation des effectifs pour les sous-mesures de la grille narrative de Debove-Hilaire et Durand (2008)

2.1.3. Score global à la grille NLM : SA (Peterson & Spencer, 2010) pour les récits « image unique »

Nous n'observons pas d'effet du Groupe en t0 ($U= 10,5, p= 1$) ni en t1 ($U= 8, p= .71$). La puissance du test en t1 est inférieure à 10% pour $p= .05$. Elle atteint 90% pour un effectif par groupe de 130 sujets.

3. Mesures linguistiques

3.1. Références aux personnages

3.1.1. Écarts-types pour l'item « pronoms en maintien » de la *Frog*

Nous ne pouvons conclure à un effet principal du Groupe en t0 ($U= 11.5, p= .80$) et en t1 ($U= 10, p= .1$) ni à un effet principal du Temps pour le groupe expérimental ($Z= 3, p= 0.62$) comme pour le groupe contrôle ($Z= 8, p= 1$). La puissance du test est inférieure à 10% : il y a moins de 10% de chance de montrer l'effet de Groupe dans les conditions données. Une puissance de 90% n'est pas possible quel que soit l'effectif des groupes. Le d de Cohen est faible pour les deux groupes ($d= .24$ pour le groupe expérimental ; $d = -.05$ pour le groupe contrôle).

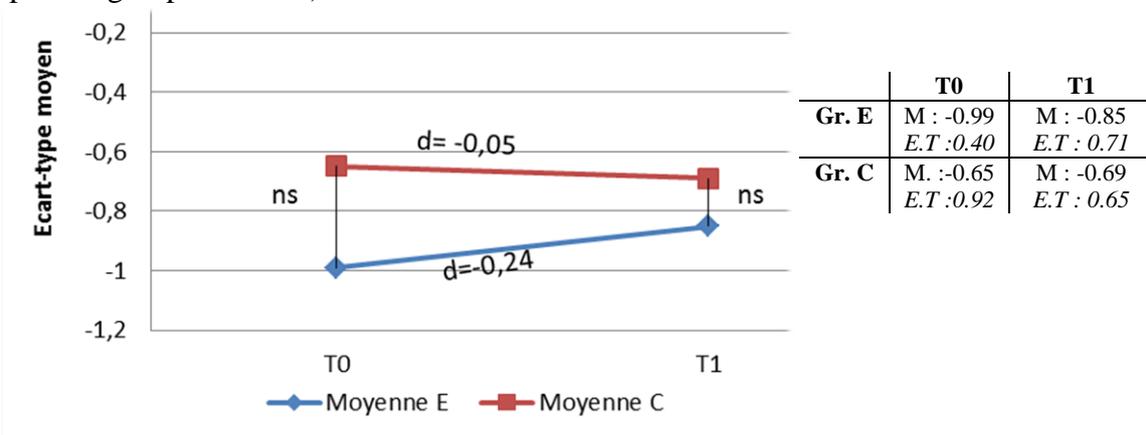


Figure 6 : écarts-types moyens des deux groupes à la mesure « pronoms en maintien » de la grille linguistique de Debove-Hilaire et Durand (2008)

3.1.2. Écarts-types pour l'item « pronoms en réintroduction » de la *Frog*

Pour rappel, la normalisation des performances correspond pour cet item à une baisse des écarts-types moyens en t1 par rapport à t0. Le score moyen du groupe expérimental est situé dans la norme en pré-test (-0.11 E.T). Un seul sujet de ce groupe obtient un score pathologique avant l'intervention (1,5 E.T). Sa performance est normalisée en post-test (-0.52 E.T). En revanche, le score moyen du groupe contrôle en pré-test est globalement plus déficitaire (1,09 E.T). Nous n'observons pas d'effet principal de Groupe en t0 ($U= 15, p= .28$) alors qu'il peut être mis en évidence en t1 ($U= 19, p= .032$) en faveur du groupe contrôle. En revanche, nous ne pouvons conclure à un effet principal de Temps ni pour le groupe expérimental ($Z= 5, p= 1$) ni pour le groupe contrôle ($Z= 10, p= .1$). Le d de Cohen du groupe expérimental est de -.69 (moyen), celui du groupe contrôle est de -1.1 (grand).

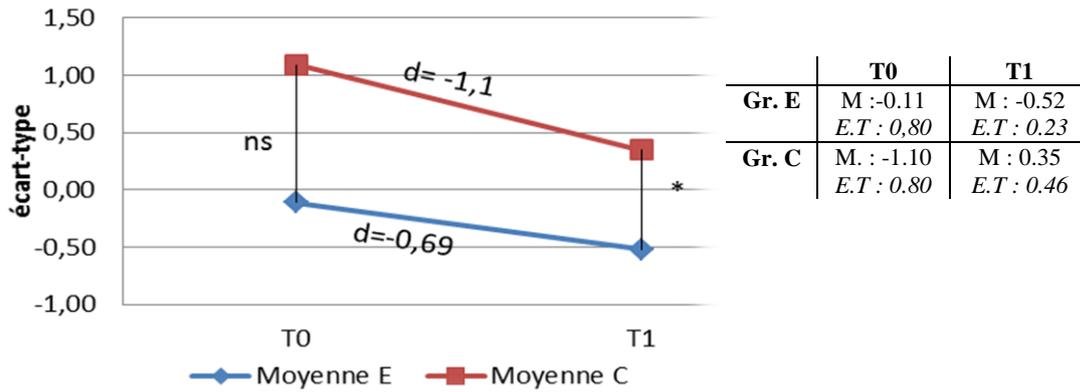


Figure 7 : écarts-typiques moyens des deux groupes à la mesure «pronoms en réintroduction» de la grille linguistique de Debove-Hilaire et Durand (2008)

3.1.3. Omissions des références en maintien et réintroduction

Pour le récit de la « Frog », nous ne pouvons conclure à un effet principal du Groupe en t0 ($U= 13, p= .53$) et en t1 ($U= 15,50, p= .22$). La puissance du test en t1 est de 38% ; l'effectif requis dans chaque groupe pour une puissance de test à 90% est de 20. Nous ne pouvons pas non plus mettre en évidence d'effet principal de Temps tant pour le groupe expérimental ($Z= 6, p= .18$) que pour le groupe contrôle ($Z= 5, p= .63$).

Dans les récits à partir d'une image unique, les tests ne mettent pas non plus en évidence d'effet de Groupe (t0 : $U= 13, p= .53$; t1 : $Z= 6,5, p= .43$) ni de Temps (groupe expérimental : $Z= 1, p= .42$; groupe contrôle : $Z= 4 ; p= .76$). La puissance du test en t1 est inférieure à 10%, l'effectif requis pour une puissance de 90% au seuil de $p < .05$ étant de 200 pour chacun des groupes.

3.2. Liens logiques exprimant la cause et le but

Le score moyen de l'ensemble des sujets à l'item « connecteurs logiques » de la grille linguistique de Debove-Hilaire et Durand (2008) est dans la norme (0.02 E.T) en pré-test. Le nombre de liens logiques est par contre nul pour 8 des 9 enfants considérés en pré-test dans le cadre du récit produit à partir d'une image unique. Sans étalonnage nous ne pouvons néanmoins que supposer que ce nombre correspond à un score déficitaire. Pour cette variable également, nous n'observons pas d'effet de Groupe ni de Temps pour les deux récits comme nous le montrent le tableau 6 et la figure 8. Le d de Cohen du groupe expérimental est de .99 (grand), celui du groupe contrôle est de 2.65 (très grand).

	Effet groupe (E.G)	EG	Puissance du test	Effectif requis/ Gr puissance 90% t1	Effet temps (E.Tps) Gr E	E. Tps Gr. C
	t0	t1				
<i>Frog</i>	$U=9, p=.89$	$U=9.5, p= 1$	< à 10%	4500	$Z=1.5, p=.58$	$Z=2, p=.78$
Image unique	$U=7.5, p=.37$	$U=11, p=.89$	< à 10%	infini	$Z=1, p=.41$	$Z=0, p=.09$

Tableau 6 : significativité et puissance des tests relatifs aux nombres de liens logiques de cause et de but dans les récits de fiction avec support imagé

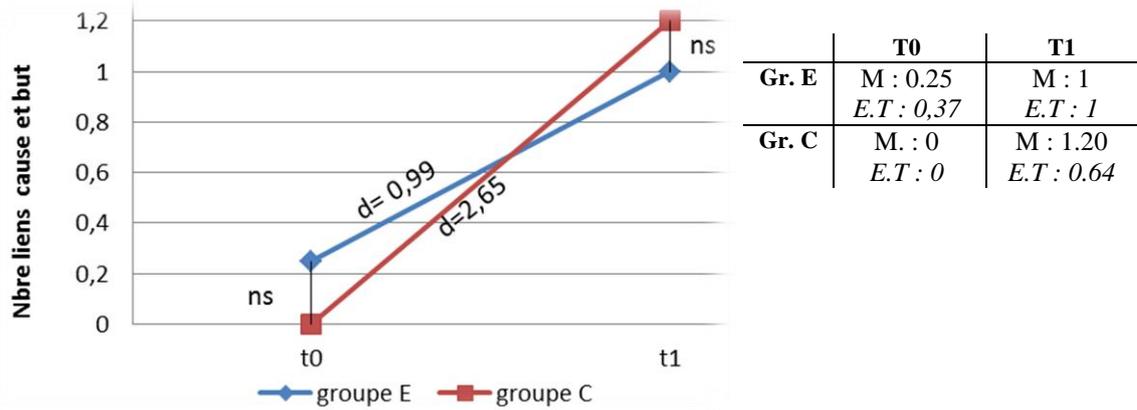


Figure 8 : nombres de liens logiques dans les récits « à image unique » pour les deux groupes

III. Mesures de généralisation

1. Séquence de film

1.1. Nombres de mots différents

Nous pouvons conclure à un effet de Groupe en t0 ($U=0, p=.02$) et en t1 ($U=0, p=.01$) en faveur du groupe expérimental. En revanche, nous n'observons pas d'effet principal du temps pour les groupes expérimental ($Z=2, p=.37$) et contrôle ($Z=7, p=1$). Le d de Cohen du groupe expérimental est de .76 (moyen), celui du groupe contrôle est de .02 (petit).

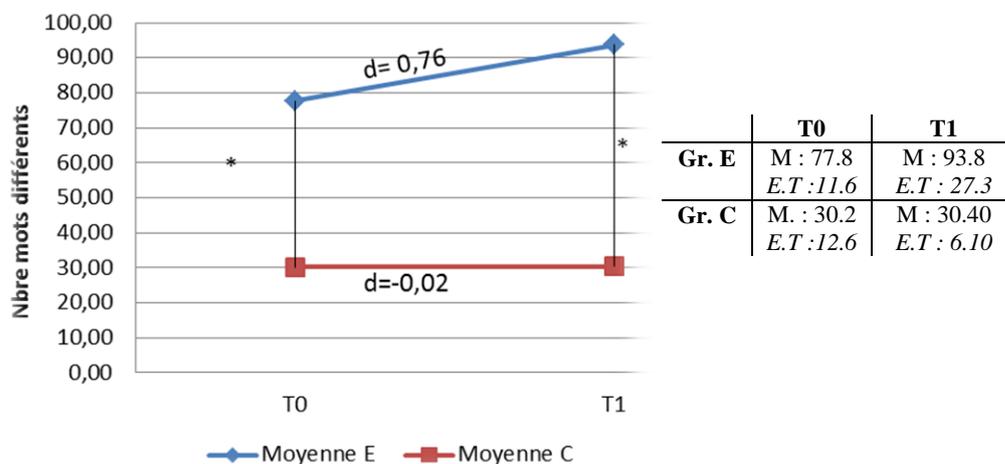


Figure 9 : nombres de mots différents dans les récits de séquences de film pour les deux groupes

1.2. Temps de pause

Il est mis en évidence un effet de Groupe tendanciel pour t0 ($U=18, p=.06$) : la part moyenne des temps de pause par rapport à la durée totale du récit est significativement supérieure en t0 pour le groupe contrôle par rapport au groupe expérimental. En revanche, nous ne pouvons conclure à un quelconque effet de Groupe en t1 ($U=12, p=.73$). Nous

n'observons pas d'effet de Temps pour le groupe expérimental ($Z= 7 ; p= .63$) comme pour le groupe contrôle ($Z= 4, p= .12$). Néanmoins le d de Cohen du groupe expérimental est de $-.63$ (moyen), celui du groupe contrôle est de $-.91$ (grand).

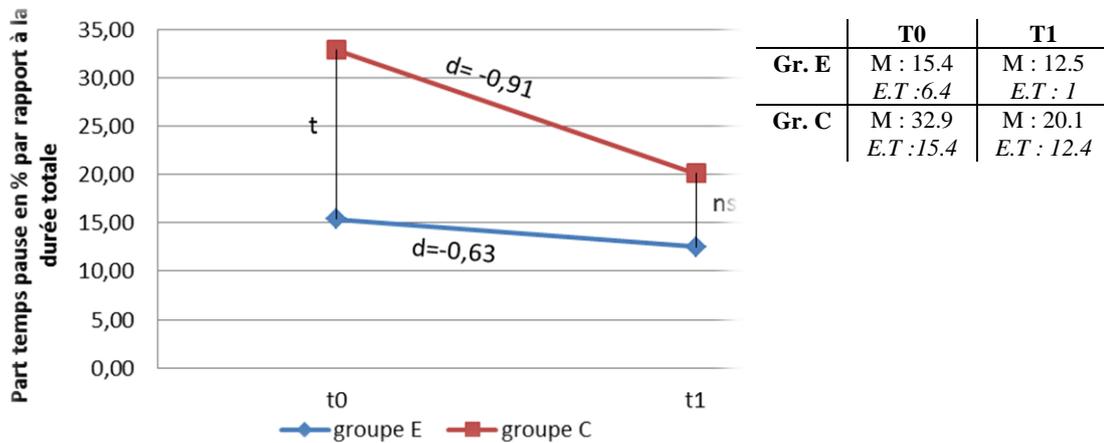


Figure 10 : parts moyennes des temps de pause par rapport à la durée totale du récit (en %) dans les récits de séquences de film pour les deux groupes

1.3. Score global à la grille NLM : SA (Peterson & Spencer, 2010)

Nous ne pouvons conclure à un effet principal du Groupe en t0 ($U= 3.5, p= .14$) et en t1 ($U= 5.5, p= .32$) ni à un effet principal du Temps pour le groupe expérimental ($Z= 0, p= 1$) comme pour le groupe contrôle ($Z= 3, p= .58$). La puissance du test est de 28%. Une puissance de 90% nécessiterait des effectifs de 27 individus dans chaque groupe.

1.4. Mesures linguistiques

Il ne peut être mis en évidence d'effets principaux de Groupe et de Temps pour l'ensemble des variables considérées comme le montre le tableau 7.

	E.G t0	E.G t1	Puissance du test	Effectif requis/ G puiss. 90% t1	E. tps Gr. E	E. tps Gr. C
Part pronoms (P) maintien (M) (%)	$U=7, p=.80$ ns	$U=3, p=.10$ ns	67%	9	$Z=1, p=.25$ ns	$Z=8, p=.36$ ns
Part P réintroduction (R) (%)	$U=, p=.37$ ns	$U=10, p=1$ ns	< à 10%	730	$Z=5, p=.42$ ns	$Z=5, p=.1$ ns
Omissions référents M et R. (%)	$U=7, p=.47$ ns	$U=8, p=.66$ ns	< à 10%	300	$Z=3, p=.37$ ns	$Z=4, p=.79$ ns
Nbre liens logiques cause et but	$U=10, p=1$ ns	$U=4, p=.13$ ns	< à 10%	infini	$Z=0, p=.37$ ns	$Z=3, p=1$ ns

Tableau 7 : significativité et puissance des tests relatives aux mesures linguistiques pour les deux groupes

2. Récits du « réel »

2.1. Script de vie quotidienne

Le tableau 8 montre que, pour cette tâche également, il n'est pas possible de conclure à un effet principal de Groupe ni de Temps pour les deux variables considérées. Il est néanmoins mis en évidence un effet tendanciel de Temps pour le groupe contrôle concernant le nombre de mots différents.

	E.G t0	E.G t1	Puissance du test	Effectif requis/ G puiss. 90% t1	E. tps Groupe E	E. tps Groupe C
Nombre de mots différents	$U=9.5, p=.1$ ns	$U=5, p=.28$ ns	< à 10%	120	$Z=5, p=.1$ ns	$Z=15, p=.06$ ns
Part des temps de pause (%)	$U=13, p=.56$ ns	$U=13, p=.56$ ns	< à 10%	330	$Z=10, p=.13$ ns	$Z=5, p=.1$ ns

Tableau 8 : significativité et puissance des tests relatives à la tâche de script pour les deux groupes

2.2. Récits d'expériences personnelles

Pour cette tâche, comme le montre le tableau 9, il n'est pas mis en évidence d'effet de Groupe ni de Temps pour l'ensemble des variables considérées. Nous ne pouvons conclure à une progression entre t0 et t1 quel que soit le groupe.

	E.G t0	E.G t1	Puiss. du test	Effectif/ G puiss. 90% t1	E. tps Groupe E	E. tps Groupe C
Nbre de mots différents	$U=6.5, p=.46$ ns	$U=5, p=.28$ ns	21%	35	$Z=3, p=.63$ ns	$Z=6, p=.81$ ns
Part temps pause(%)	$U=12, p=.73$ ns	$U=14, p=.41$ ns	< 10%	280	$Z=8, p=.38$ ns	$Z=9, p=.81$ ns
Score global NLM : SA	$U=3, p=.10$ ns	$U=7, p=.54$ ns	16%	50	$Z=2, p=.37$ ns	$Z=2.5, p=.2$ ns
Nbre liens logiques cause et but	$U=12, p=.70$ ns	$U=14, p=.36$ ns	16%	50	$Z=3.5, p=.1$ ns	$Z=4, p=.85$ ns

Tableau 9 : significativité et puissance des tests relatives à la tâche « récits d'expériences personnelles » pour les deux groupes

Variables dépendantes	Groupe expérimental				Groupe contrôle			
	T0		T1		T0		T1	
	M.	E.T	M.	E.T	M.	E.T	M.	E.T
Ecart-types déictiques « <i>Frog</i> »	0,9	1.8	0.40	0.1	1.5	1.4	1.3	1.4
Nombre mots différents « <i>Frog</i> »	77	13.5	75	8	83.4	19.3	93	8
Nombre mots différents « image unique »	42.3	9.6	61.8	12.8	37.2	9.9	41.4	16.1
Part temps pause « <i>Frog</i> »	15.4	5.7	13.8	3.3	20.7	7.2	24.8	8.4
Part temps pause « image unique »	26.6	9.2	17.7	3.7	27.9	13.2	29.4	9.5
Score total grille narrative « <i>Frog</i> »	19.8	4.25	24.5	1.5	16.6	3.1	17.6	3.3
Ecart-type/score total « <i>Frog</i> »	-0.4	0.2	0.6	0.45	-1.21	1.1	-0.9	0.77
Score introduction	3.3	1.6	3.8	0.4	3.40	1.1	4.4	1.0
Score mentions de recherche	3.3	2.8	4.3	0.8	1.6	0.9	1.6	0.64
Score personnages secondaires	3	0.5	4	0	3.2	0.6	2.8	0.7
Score NLM image unique	5.3	3.4	6.3	0.8	5.2	2.6	4.6	3.1
E.T pronoms maintien « <i>Frog</i> »	-1	0.4	-0.9	0.7	-0.7	0.9	0.7	0.7
E.T pronoms réintroduction « <i>Frog</i> »	-0.1	0.8	-0.5	0.23	1	0.8	0.4	0.5
Part omissions référents « <i>Frog</i> »	3.2	2.1	2.4	2.4	7.3	5.8	7.5	4.3
Part omissions référents « image unique »	6.9	6.9	8.9	5.6	13.1	11.6	5.6	6.8
Nbre liens logiques « <i>Frog</i> »	1	0.5	1.5	1	1.	1.2	1.4	1.3
Nbre liens logiques « image unique »	0.3	0.4	1	1	0	0	1.2	0.7
Nombre mots différents film	77.8	11.6	93.8	27.3	30.2	12.6	30.4	6.1
Part temps pause film	15.4	16.4	12.5	1	32.9	15.4	20.1	12.4
Score NLM film	5.3	1.9	6	2	2.8	1.4	4	1.6
Part pronoms maintien film	60.4	26.4	81.70	19.5	58	33.6	26.6	31.9
Part pronoms réintroduction film	54.9	23.7	30.7	22.1	37.1	30.3	36.6	30.7
Part omissions référents film	31.3	31.1	5.1	5.1	10	16	10	16
Nbre liens logiques film	0.5	0.8	2.3	1.4	0.4	0.5	0.4	0.6
Nombre mots différents script	37	13	42	14	38	21.2	35.2	1.8
Part temps pause script	18	2.8	7.1	5	23.1	7.6	8.6	3.2
Nombre mots différents récits expériences	106	25	117	22.5	85.4	29.7	86.8	35
Part temps pause récits expériences	23.3	9.4	20.2	8.1	29.8	10.9	22.8	8
Score NLM récits expériences	14	2	16.5	2	9.6	3	12.4	5.7
Nbre liens logiques récits expériences	1	1	0.8	0.8	1.6	1.1	1.8	1.4

Tableau 10 : moyennes et écarts-types des deux groupes pour l'ensemble des variables dépendantes

La figure 11 permet de comparer, pour le groupe expérimental, l'augmentation du nombre de mots différents dans trois des tâches de production de récit : le récit à partir d'une image unique pour lequel une augmentation tendancielle significative a été mise en évidence, le récit de séquence de film et le récit d'expériences personnelles. La progression est quasi identique (16 et 17 mots) dans les deux dernières situations.

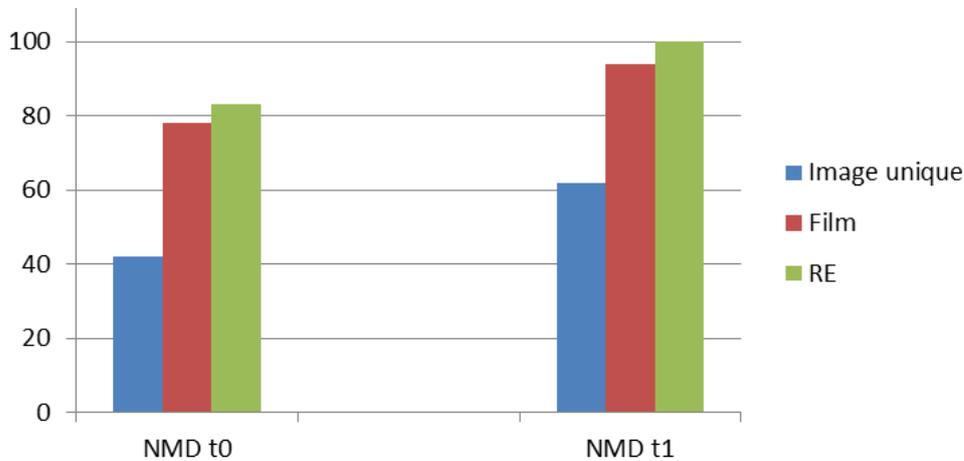


Figure 11 : nombres moyens de mots différents pour le groupe expérimental dans trois types de récit en t0 et t1 (image unique, séquence de film et récits d'expériences personnelles)

IV. Dispersion des données

Le tableau 10 synthétise les moyennes et écarts-types moyens pour chaque variable considérée en t0 et t1, pour les deux groupes. Les écarts-types à la moyenne (mesures de dispersion) sont majoritairement élevés. Cela concerne particulièrement certaines variables dépendantes pour lesquelles un effet (tendanciel) de Groupe en faveur du groupe expérimental a été mis en évidence soit:

- les écarts-types à l'item « déictiques » du récit de la « Frog » : groupe expérimental, en t0 : $E.T = 1.8$; en t1 : $E.T = 0.1$; groupe contrôle en t0 : $E.T = 1.5$; en t1 : $E.T = 1.4$.
- le nombre de mots différents pour le récit produit à partir d'une image unique : groupe expérimental en t0 : $E.T = 9.6$ et en t1 : $E.T = 12.8$; groupe contrôle en t0 : $E.T = 9.9$ et en t1 : $E.T = 16.1$.
- le score total à la grille narrative relative au récit de la « Frog » : groupe expérimental en t0 : $E.T = 4.25$ et en t1 : $E.T = 1.5$; groupe contrôle en t0 : $E.T = 3.1$ et en t1 : $E.T = 3.3$.

V. Validité sociale

Les questionnaires remplis par les parents et les orthophonistes des sujets du groupe expérimental nous ont été remis lors de la séance de bilan intervenant 15 jours après l'évaluation post-test (ou t2). Le tableau 11 présente les différences de scores entre t2 et t0 pour chaque enfant ainsi que les moyennes (M) et écart-types (E.T) du groupe pour chaque rubrique, représentées également sous la forme d'un graphique (figure 12).

Nous n'avons pas réalisé de test statistique pour cette variable, les données recueillies étant de nature qualitative. Nous notons néanmoins que les évolutions varient considérablement en fonction de l'enfant et de l'évaluateur considérés (écarts-types à la moyenne compris entre 0.5 et 2.1 pour des évolutions moyennes comprises entre 1 et 3.8).

De manière globale, la synthèse des réponses des parents et des orthophonistes met en évidence une amélioration des compétences pragmatiques dans les quatre rubriques considérées. La progression de l'informativité, de l'adaptation aux connaissances de l'interlocuteur et au contexte apparaît particulièrement importante pour les parents. Elle est évaluée de manière plus basse par les orthophonistes (scores respectivement inférieurs de 1 point (sur 15) et 1,3 point (sur 24) pour ces deux catégories). Pour ces soignants, la progression la plus notable concerne le développement des fonctions du langage.

L'évolution des habitudes narratives (spontanéité ou hypospontanéité des récits d'expériences personnelles) est évaluée de manière différente par les parents et les orthophonistes. Les réponses des orthophonistes mettent en effet en évidence une progression bien plus importante (+1.5 point (sur 6)) que celles des parents (0.5 point).

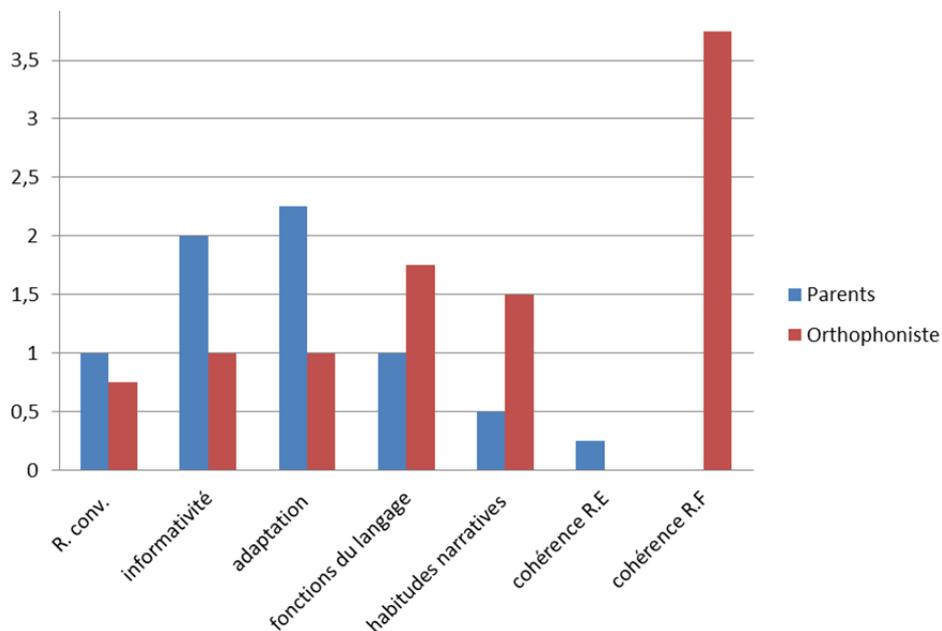
Pour rappel, les parents et les orthophonistes n'évaluaient pas la cohérence narrative du même type de récit. Les premiers étaient interrogés sur la cohérence des récits d'expériences personnelles. Leurs réponses montrent une très faible progression dans ce domaine (+0.5 point (sur 27)). Les seconds évaluaient la cohérence des récits de fiction. Leurs réponses mettent en évidence une forte amélioration (3.8 points (sur 27)) ; cette progression est nettement supérieure à celle constatée dans les autres rubriques.

Lors de la séance de bilan réalisée en t2 nous avons pu recueillir de la part des parents (mères exclusivement) et de l'orthophoniste de chaque enfant un avis plus argumenté sur l'effet de l'intervention. Tous ont insisté sur les progrès constatés au fil de la prise en charge tant sur le plan pragmatique que proprement narratif. Les mères ajoutent que leurs enfants racontent avec moins d'appréhension et de manière plus spontanée. Leurs récits seraient plus informatifs et mieux construits sur les plans logique et chronologique.

Nous avons ensuite comparé ensemble les réponses données en t0 et t2. Les parents se sont dits surpris tant de la stagnation du score « habitudes narratives/spontanéité du récit » que de l'évaluation parfois plus négative de la cohérence des récits d'expériences personnelles en t2 qu'en t0. Trois mères sur quatre ont émis spontanément l'hypothèse explicative qu'une meilleure prise de conscience des difficultés de leurs enfants face au récit au fil de l'intervention pourrait les avoir conduit à porter un jugement plus négatif sur leurs compétences narratives.

		Parents		Orthophoniste		Parents+ Ortho.
		S. t2-S. t0	M et E.T	S. t2-S. t0	M et E.T	M et E.T
Respect des contraintes pragmatiques	Respect des règles conversationnelles (/21)	M : 1 V : 0 Fi : 2 J : 1	M : 1 E.T : 0.5	M : 0 V : 0 Fi : 2 J : -3	M : 0.8 E.T : 0.8	M : 0.9 E.T : 0.7
	Informativité (/15)	M : 3 V : 1 Fi : 2 J : 2	M : 2 E.T : 0.5	M : 2 V : 3 Fi : 1 J : -2	M : 1 E.T : 1.5	M : 1.5 E.T : 1.1
	Adaptation à l'interlocuteur et au contexte (/24)	M : 6 V : 0 Fi : 1 J : 2	M : 2,3 E.T : 1.9	M : -3 V : 1 Fi : 3 J : 3	M : 1 E.T : 2	M : 1.6 E.T : 1.9
	Fonctions du langage (/15)	M : 0 V : 3 Fi : 0 J : 1	M : 1 E.T : 1	M : 2 V : 1 Fi : 3 J : 1	M : 1.8 E.T : 0.8	M : 1.4 E.T : 1
Habitudes narratives/ spontanéité (/6)	M : 1 V : 1 Fi : 0 J : 0	M : 0.5 E.T : 0.5	M : 1 V : 1 Fi : 2 J : 2	M : 1.5 E.T : 0.5	M : 1 E.T : 0.5	
Cohérence et informativité récits d'expériences personnelles ou de fiction (/27)	M : -2 V : -1 Fi : 2 J : 2	M : 0.3 E.T : 1.8	M : 2 V : 3 Fi : 8 J : 2	M : 3.8 E.T : 2.1		

Tableau 11 : évolutions des enfants du groupe expérimental d'après les réponses aux questionnaires de leurs parents et orthophonistes



R. conv : règles conversationnelles ; **R.E** : récits d'expériences personnelles ; **R.F** : récits de fiction.

Figure 12 : évolutions moyennes (entre t0 et t2) des compétences narratives et pragmatiques des sujets expérimentaux selon leurs parents et orthophonistes

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

Nos résultats permettent de conclure sur la validité de nos hypothèses opérationnelles qui seront discutées à la lumière notamment des données de la littérature. Nous envisagerons ensuite les limites et biais de notre protocole, puis les perspectives de recherche et les apports attendus de ce type d'étude pour la pratique orthophonique.

I. Validation et discussion des hypothèses opérationnelles

1. Effets dans le cadre des récits de fiction avec support imagé

1.1. Mesures pragmatiques ou communicationnelles

1.1.1. Validation

Notre première hypothèse opérationnelle supposait que le nombre de déictiques serait abaissé significativement après l'intervention surtout pour le groupe expérimental. L'hypothèse est en partie validée puisque les résultats statistiques montrent un effet principal du Groupe en post-test sans effet principal du Temps. Si nous ne pouvons conclure sur la significativité de la régression pour le groupe expérimental, les valeurs du d de Cohen corroborent néanmoins notre hypothèse : la taille de la baisse est importante pour le groupe expérimental (d grand) et faible pour le groupe contrôle (d petit).

Nous nous attendions de plus à ce que le nombre de mots différents augmente en post-test par rapport au pré-test pour les deux récits de fiction avec support imagé, d'autant plus pour le groupe expérimental. Or, il n'a pas été mis en évidence d'effets de groupe ni de temps pour le récit de la « *Frog* ». Concernant le récit à partir d'une image unique, les résultats statistiques montrent un effet tendanciel de Groupe en faveur du groupe expérimental en post-test sans effet de Temps. Un effectif de 17 individus par groupe aurait permis de conclure à un risque acceptable sur l'effet de Groupe. L'augmentation du nombre de mots différents est plus importante pour le groupe expérimental (d de Cohen grand) que pour le groupe contrôle (d de Cohen petit) mais la significativité de cette différence n'est pas démontrée statistiquement. Cette hypothèse est invalidée.

Nous avons également émis l'hypothèse que, dans les récits de fiction avec support imagé, la part des temps de pause par rapport à la durée totale du récit baisserait significativement, surtout pour le groupe expérimental. Nos résultats ne mettent pas en évidence d'effet de Groupe ni de Temps. Des effectifs par groupe de 15 individus pour le récit de la « *Frog* » et de 20 sujets pour celui réalisé à partir d'une image unique aurait permis de conclure de façon définitive à l'existence d'un effet de Groupe. En l'état de nos effectifs, cette hypothèse est également invalidée.

1.1.2. Discussion

Les trois compétences pragmatiques considérées étaient l'adaptation aux connaissances de l'interlocuteur, l'informativité du discours, l'hypospontanéité.

Tout d'abord, les résultats déviants obtenus en pré-test par les enfants des deux groupes à l'item « déictiques » contredisent partiellement les conclusions de Liles (1996) : les enfants TDL pourraient avoir des difficultés importantes pour s'adapter aux connaissances de leur interlocuteur et au contexte du récit. Une intervention ciblée sur cet aspect pourrait donc présenter un réel intérêt pour eux, d'autant que notre expérimentation semble montrer son efficacité sur ce point.

Comme Swanson et al (2005), nous ne constatons pas d'augmentation significative du nombre de mots différents pour un support constitué d'une succession d'images (livret d'images sans texte dans notre cas). Nous observons comme ces auteurs que certains enfants des deux groupes ont choisi de décrire précisément des images en pré-test pour pallier leurs difficultés à raconter. Ces descriptions ont conduit à une inflation du nombre de mots différents, qui ne rendrait que partiellement compte de l'informativité du récit. L'augmentation significative du score global à la grille narrative de Debove-Hilaire et Durand (2008) pour le même récit pourrait montrer que l'informativité de ce récit se serait en fait améliorée puisque ce score dépend du nombre d'informations et d'événements principaux relatés.

Concernant le récit produit à partir d'une image unique n'évoquant pas d'événement déclencheur évident, nous parvenons à une conclusion proche de celle de Peterson et al. (2010) en mettant en évidence une tendance à la progression pour le groupe expérimental. Rappelons néanmoins que cette étude, comme celle de Swanson et al. (2005) précédemment citée, ne comportait pas de groupe contrôle. Bien que nous ne puissions parler d'une augmentation réellement significative, cet effet tendanciel est selon nous encourageant pour un type de récit jugé particulièrement difficile par les enfants de deux groupes et suscitant des conduites d'évitement de leur part.

Enfin, l'augmentation de la spontanéité des récits n'a pu être mise en évidence par une baisse significative de la part des temps de pause par rapport à la durée globale des récits. Pourtant nos observations cliniques rejoignent celle de Swanson et al. (2005). Pendant le pré-test et les premières séances, initier des récits paraissait particulièrement difficile pour trois des quatre enfants suivis. Les récits étaient de plus souvent ponctués ou interrompus par des phrases signifiant le découragement ou l'inhibition du type « je n'y arrive pas », « je ne sais pas », « je ne veux pas ». Au fil de l'intervention, les enfants semblent avoir pris davantage confiance dans leurs compétences narratives : les récits nous sont apparus plus spontanés, engendrant davantage de plaisir pour les narrateurs, désormais souvent souriants. Nos observations ont été corrélées par celles des parents et des orthophonistes, dans leurs réponses aux questionnaires et plus largement exposées lors du bilan d'intervention.

1.2. Structure narrative

1.2.1. Validation

Nous nous attendions en outre à ce que les scores obtenus à la grille narrative du test de Debove-Hilaire et Durand (2008) soient augmentés en post-test par rapport au pré-test, surtout pour le groupe expérimental. Nous pensions que les performances aux sous-mesures « introduction » et « mentions de recherche », particulièrement déficitaires en pré-test, se normaliseraient en post-test, surtout pour le groupe expérimental. Concernant le score global, les sous-mesures « mentions de recherche » et « personnages secondaires », nos résultats mettent en évidence un effet de Groupe en post-test sans effet de Temps en faveur du groupe expérimental. Le calcul du d de Cohen corrobore néanmoins notre hypothèse : la taille de la hausse est importante pour le groupe expérimental (d grand ou moyen) et faible pour le groupe contrôle (d petit). En revanche, en l'absence d'effets de Groupe et de Temps concernant l'augmentation des écarts-types à la moyenne pour le score global, nous ne pouvons conclure à la normalisation des performances pour le groupe expérimental en post-test. De plus, nos résultats ne mettent pas en évidence d'effets principaux pour les autres sous-mesures (introduction, événement incitateur, mésaventures, résolution, mesures interprétatives). Pour les composantes « introduction », « événement incitateur » et « résolution » il n'est pas possible de mettre en évidence d'effet de Groupe quel que soit l'effectif, la puissance du test étant trop faible. Cette hypothèse est donc en partie validée.

Nous escomptions en outre que, dans le récit de fiction avec image unique, le score à la grille narrative du test NLM : SA de Petersen et Spencer (2010) soit significativement augmenté après l'intervention, d'autant plus pour le groupe expérimental. Or, les résultats statistiques ne permettent pas de conclure sur un effet de Groupe ou de Temps. Une population plus importante aurait été nécessaire pour conclure de manière certaine sur le premier effet. Dans nos conditions, notre hypothèse est donc invalidée.

1.2.2. Discussion

L'augmentation significative du score global à la grille narrative de Debove-Hilaire et Durand (2008) en post-test par rapport au pré-test corrobore tout d'abord les conclusions des différentes études nord-américaines (Davies et al., 2004 ; Gillam et al., 1995 ; Klecan-Aker et al., 1997 ; Petersen, 2010 ; Petersen et al., 2008 ; Spencer et al., 2010 ; Swanson et al., 2005) : une intervention structurée, basée sur des tâches répétées de rappel et de génération de récits ciblant la trame narrative, améliore la cohérence des récits des enfants dysphasiques. Nous ne pouvons pas affirmer que notre intervention a permis la normalisation de ces compétences mais il apparaît que la superstructure du récit de chaque enfant du groupe expérimental s'est rapprochée de la norme après l'intervention.

Comme Bernard-Barrot et Géhard (2003), nous observons que les composantes « introduction » (cadre spatio-temporel essentiellement) et « mentions de recherche » sont particulièrement déficitaires en pré-test ; en revanche nous ne retrouvons pas d'écarts à la norme importants pour la composante « mésaventures ». Concernant la sous-mesure introduction, nous ne pouvons mettre en évidence une normalisation significative des

performances pour le groupe expérimental. Une analyse plus fine montre que ces sujets ont réalisé des progrès importants pour introduire les personnages mais que le cadre spatio-temporel demeure déficitaire. Cet élément a pourtant été travaillé de manière privilégiée au cours de notre intervention à l'aide de supports en trois dimensions et de questions ciblées sur ce point notamment. L'expression du temps (repères temporels, durée) s'est avérée particulièrement problématique pour l'ensemble des enfants suivis et nos étayages ont été nécessaires jusqu'à la dernière séance.

Les résultats montrent en revanche les effets de notre intervention sur la composante « mentions de recherche », correspondant aux tentatives de résolution. Nos évaluations confirment partiellement l'hypothèse de Bernard-Barrot et Géhard (2003) qui considèrent que la présence de ces mentions est corrélée à l'expression possible de structures syntaxiques complexes : en post-test, ces enfants utilisent en effet davantage de propositions subordonnées infinitives et conjonctives (de but mais aussi de condition). Mais l'augmentation du nombre de ces mentions nous semble surtout liée à l'emploi beaucoup plus fréquent pour tous les enfants considérés du discours direct pour rapporter les paroles des personnages (ex : « à la fenêtre, il disait : « t'es où grenouille ? »).

En outre, la composante « personnages secondaires », peu déficitaire en pré-test, est améliorée également de manière significative. L'introduction ayant été particulièrement ciblée pendant notre intervention, nous supposons que les enfants ont veillé tout particulièrement dans leur récit à introduire leurs personnages, principaux ou secondaires. Qu'ils soient désormais en mesure de porter leur attention sur des informations de second ordre tout en relatant les événements de premier plan (mentions de recherche) nous apparaît être un progrès particulièrement encourageant.

L'augmentation des scores à la grille NLM : SA pour le récit produit à partir d'une unique photographie n'apparaît pas significative dans les conditions de nos effectifs. Mais lorsque nous considérons de manière séparée les différentes composantes de la trame, nous constatons des progrès pour tous les sujets expérimentaux concernant l'introduction, plus précise quant aux personnages et au cadre spatial, et l'événement incitateur, désormais évoqué. En revanche, imaginer et exprimer des tentatives de résolution et une résolution reste difficile pour ces enfants. La complexité de l'exercice, qui met en œuvre des compétences cognitives multiples, pourrait donc expliquer en partie ce résultat.

1.3. Mesures linguistiques

1.3.1. Validation

De plus, nous nous attendions à ce que les enfants du groupe expérimental utilisent davantage l'anaphore pronominale en maintien et, qu'en réintroduction, ils recourent moins aux pronoms et davantage aux anaphores nominales. Nous avons donc émis l'hypothèse que les écart-types à la moyenne seraient normalisés en post-test pour les items « pronoms en maintien » et « pronoms en réintroduction » du test de Debove-Hilaire et Durand (2008), surtout pour le groupe expérimental. Pour la première mesure, les tests réalisés ne permettent pas de conclure à un effet de Groupe, quel que soit l'effectif de la population. Nous notons néanmoins une évolution contrastée des deux groupes : le groupe expérimental a tendance à progresser alors que les performances du groupe contrôle

régressent très légèrement. Pour l’item « pronoms en réintroduction », le groupe expérimental obtient en pré-test des résultats proches de la norme. Un effet de Groupe est mis en évidence mais en faveur du groupe contrôle (dont les scores sont plus déficitaires). Nous n’observons pas d’effet principal du Temps pour les deux groupes pour les deux variables. En l’état de nos effectifs, cette hypothèse est également invalidée.

Nous pensions également que, dans les récits de fiction avec support imagé, la part des omissions de références personnelles, en maintien et réintroduction, serait plus faible après intervention surtout pour le groupe expérimental. Pour les deux récits, les résultats statistiques ne mettent pas en évidence d’effets de Groupe ni du Temps. Des effectifs plus importants, surtout pour le récit à partir d’une image unique, auraient été requis pour en juger à un risque acceptable. Dans nos conditions, cette hypothèse est également invalidée.

Nous nous attendions à ce que le nombre de liens logiques de cause et de but soit augmenté, surtout pour le groupe expérimental pour les deux types de récit avec support imagé. Il n’est pas possible de mettre en évidence un effet de Groupe dans ces deux situations mais la puissance du test est particulièrement faible et nécessiterait des effectifs irréalistes pour conclure à un risque mesuré sur cet effet. En l’état de nos effectifs, cette hypothèse est également invalidée.

1.3.2. Discussion

Nous ne pouvons montrer l’effet de notre intervention sur la cohésion référentielle des récits des enfants dysphasiques. Nos évaluations confirment les conclusions de la littérature : pour maintenir les références aux personnages, les enfants dysphasiques ont moins recours aux pronoms que les enfants sans trouble et ont donc tendance au surmarquage. A la différence de Petersen et al. (2010), nos modélisations fréquentes d’anaphores pronominales lors des tâches de rappel de récit n’ont a priori pas modifié significativement cette tendance. L’explication vient peut-être de la durée, plus brève, de nos séances (40 minutes au lieu d’une heure). Mais l’absence d’effet significatif reste sujette à caution, l’effet de groupe ne pouvant être mis en évidence. De plus, conformément aux conclusions de l’étude d’Hilaire-Debove et Roch (2012), les enfants du groupe expérimental réintroduisent dans l’ensemble les références de manière appropriée en pré-test. Le seul sujet de ce groupe ayant obtenu un score déficitaire avant l’intervention normalise sa performance en post-test, comme les sujets du groupe contrôle.

Au regard de la normalité des résultats de l’ensemble des sujets pour la mesure « connecteurs logiques » à la grille linguistique de Debove-Hilaire et Durand (2008), cette cible linguistique n’apparaissait pas prioritaire avec ce type de support. Nos attentes portaient davantage sur l’augmentation du nombre de connecteurs logiques de cause et de but dans le cadre du récit avec une image unique, nul en pré-test pour 8 des 9 enfants considérés. Or, si à l’exemple des sujets inclus dans l’étude de Petersen et al. (2010), les participants à notre intervention produisent davantage de liens logiques en post-test qu’en pré-test, ces gains, faibles, ne peuvent être imputés à notre intervention, les performances du groupe contrôle s’étant tout autant améliorées que celles du groupe expérimental. Notre conclusion rejoint donc plutôt celle de l’étude de Gillam et al. (1995), réalisée avec

un groupe contrôle : une intervention ciblée sur le récit semble avoir une faible influence sur leur taux de connexion.

2. Effets de l'intervention par généralisation

2.1. Séquences de film

2.1.1. Validation

Nous pensions que les progrès constatés dans le cadre de récits avec support imagé se généraliseraient aux récits de séquence de film. Concernant le nombre de mots différents et la part des temps de pause, les résultats statistiques mettent en évidence un effet principal de Groupe (tendanciel pour la seconde variable) en t0 : sur ces deux indices, les deux groupes ne sont pas appariés. Il est de ce fait impossible de conclure sur l'effet de groupe constaté en t1 pour le nombre de mots différents.

En outre, nous ne pouvons affirmer que, pour ce même récit, le score au test NLM : SA soit significativement augmenté surtout pour le groupe expérimental, les tests ne montrant pas d'effets de Groupe ni de Temps en post-test. Or, pour cette variable comme pour les l'ensemble des mesures linguistiques, les effectifs des groupes sont de toute façon trop restreints pour conclure à un seuil acceptable à l'absence d'effet de groupe. Cette hypothèse est donc invalidée.

2.1.2. Discussion

Comme Peterson et al. (2010), nous constatons que les sujets du groupe expérimental produisent en post-test des récits de séquences de film respectant davantage les contraintes communicationnelles et discursives qu'en pré-test. Mais nous ne pouvons prouver que ces progrès sont causés par notre intervention. En effet, les deux groupes n'apparaissent pas appariés en pré-test sur les mesures pragmatiques, les enfants du groupe expérimental produisant des récits significativement plus informatifs et plus spontanés que les enfants du groupe contrôle. L'« effet expérimentateur » explique sans doute en partie ces différences (voir p.68). Les effectifs des deux groupes sont de plus trop restreints pour conclure sur la généralisation des gains concernant la structure narrative et les outils cohésifs.

2.2. Récits du réel

2.2.1. Validation

Nous avons à l'inverse émis l'hypothèse que les progrès constatés dans le cadre de récits avec support imagé ne se généraliseraient pas aux situations de scripts et de récits d'expériences personnelles pour les deux groupes. Effectivement, concernant le nombre de mots différents et la part des temps de pause, les résultats statistiques ne mettent pas en

évidence d'effet de Groupe ni de Temps pour ces deux genres narratifs. Ils ne montrent qu'un effet tendanciel de Temps en faveur du groupe contrôle. Nous ne pouvons pas non plus mettre en évidence d'augmentation significative du score à la grille NLM : SA et du nombre de liens logiques pour les récits d'expériences personnelles (absence d'effet de Groupe et de Temps). Les effectifs requis pour conclure avec un risque acceptable sur l'effet de groupe pour ces différentes variables et dans ces deux situations auraient dû être bien plus importants. Selon nos effectifs, cette hypothèse est donc validée.

2.2.2. Discussion

Comme nous l'attendions, nous n'observons pas d'effet significatif de notre intervention sur les compétences pragmatiques, la cohérence et la cohésion dans le cadre de récits du réel, en particulier dans les récits d'expériences personnelles. Mais en raison de la faible significativité des progrès constatés dans le cadre de récits de fiction, nous ne pouvons corroborer pour autant les conclusions de Mc Cabe et al. (2008) au sujet du faible degré de corrélation entre l'amélioration des compétences narratives développées dans les récits fictionnels d'un part et la qualité de la narration dans les récits d'expériences personnelles d'autre part.

3. Remarques générales sur la dispersion des données

Les résultats des sujets apparaissent très dispersés autour de la moyenne de leur groupe pour la grande majorité des mesures considérées. Ainsi, si les deux groupes sont bien appariés entre eux, les différences intersujets au sein de chaque groupe sont importantes. Cette disparité est d'abord inhérente à la nature des troubles dysphasiques dont nous avons montré la grande hétérogénéité (De Weck & Rosat, 2003). Elle s'explique aussi selon nous par l'aspect composite des compétences narratives dont le développement repose sur des aptitudes sociocognitives multiples et variées, difficiles à contrôler. L'importance des différences interindividuelles pourrait de plus expliquer notre impossibilité à mettre en évidence un effet de Temps pourtant mesurable par le d de Cohen.

4. Bénéfices reconnus par les partenaires de communication

4.1. Validation

Enfin, nous escomptions que les effets de l'intervention soient repérés par les parents et orthophonistes des sujets expérimentaux et décrits dans cadre d'un questionnaire qualitatif. Ces partenaires de communication reconnaissent effectivement les progrès réalisés entre le pré-test et le moment du bilan post-intervention. Les parents considèrent que les compétences pragmatiques et notamment l'informativité et l'adaptation aux connaissances de l'interlocuteur et au contexte se sont particulièrement améliorées. Lors du bilan oral, les mères insistent sur le caractère désormais plus spontané et plus construit (chronologiquement et logiquement) des récits de leurs enfants. Les réponses écrites des orthophonistes mettent quant à elles en évidence une diversification des fonctions du langage et une cohérence et une informativité accrue pour les récits fictionnels. Ces

progrès sont moins marqués dans les récits d'expériences personnelles selon les parents. Notre dernière hypothèse est donc validée.

4.2. Discussion

Les progrès sont finalement davantage mis en évidence par les partenaires de communication que par les résultats statistiques. Les améliorations les mieux repérées concernent le versant pragmatique ce qui porte à croire qu'une intervention ciblée sur le récit serait un mode écologique et efficace pour aider les sujets dysphasiques à respecter les contraintes communicationnelles dans leurs échanges quotidiens. Il apparaît que l'entraînement des compétences narratives conduit également à accroître la spontanéité des récits de ses sujets dans le contexte orthophonique surtout, moins habituel et sans doute plus appréhendé que celui de la maison. Cet élan nous semble prometteur : le cadre individuel orthophonique pourrait en effet être un tremplin pour raconter ensuite plus facilement à l'école et renforcer ces compétences particulièrement valorisées dans les apprentissages.

Concernant l'absence de généralisation des compétences acquises au cadre de récits du réel, nous ne pouvons conclure de manière certaine, le discours des parents nuancé leur évaluation écrite. Ces regards discordants mettent en tout cas en évidence un autre effet de notre intervention : cette prise en charge semble avoir permis aux parents de prendre davantage conscience des difficultés discursives de leurs enfants. Nous espérons que l'attention plus grande portée dorénavant à leurs productions narratives permette à ces enfants de raconter dans un environnement plus favorable.

II. Critiques

1. Population

Comme nous l'avons montré précédemment, l'absence de significativité de la majorité de nos résultats est largement liée aux faibles effectifs de la population des deux groupes, expérimental et contrôle. Une population totale de 40 individus aurait permis de juger avec un risque acceptable des effets de notre intervention sur davantage de variables considérées, notamment celles relatives aux habiletés pragmatiques et à la cohérence des récits produits à partir d'un support imagé. Cet effectif aurait peut-être pu être atteint si notre expérimentation avait pu se dérouler au sein de deux ou trois institutions, en prise en charge de groupe. En revanche, il est possible que par rapport à une prise en charge individuelle les effets aient été moindres pour chaque enfant puisque les difficultés de chacun n'auraient pas été spécifiquement ciblées et que l'entraînement aurait été moins intensif.

En l'état des effectifs dont nous disposons, une étude de cas visant à mettre en évidence l'évolution des performances individuelles de chaque participant aurait sans doute complété utilement ce travail.

De plus, l'appariement des deux groupes, expérimental et contrôle, n'est que partiel. Nous avons en effet choisi d'homogénéiser les deux populations sur les critères d'âge, de sexe,

la nature des troubles associés et les résultats du pré-test. Or, si les deux groupes ont obtenu des scores moyens relativement similaires dans le cadre des récits avec support imagé et d'expériences personnelles, leurs performances différaient significativement lors du récit d'une séquence de film préféré.

Enfin, il nous aurait fallu contrôler davantage les différences interindividuelles au sein de chaque groupe. Pour ce faire, nous aurions dû réaliser nos pré-tests sur un plus grand nombre de sujets et évaluer également au même moment, au moyen d'un test standardisé, les compétences en langage oral de chaque enfant notamment sur les versants lexical et morphosyntaxique.

2. Cadre spatial et temporel

Comme nous l'avons expliqué, nous n'avons pu mener toutes nos expérimentations sur la même période et dans le même lieu. La convivialité des espaces s'est de plus révélée diverse et les aménagements tels que la présence d'un coin lecture ou d'un canapé ont sans doute favorisé la connivence et la spontanéité des récits. Enfin, pour certains enfants, la fréquence des séances et la durée de l'intervention ont été modifiées en raison d'absences répétées, pour cause de vacances notamment.

3. Evaluation

3.1. Matériel et procédure

Dans notre évaluation, nous n'avons pu prendre appui que sur un seul test standardisé et normalisé celui de Debove-Hilaire et Durand (2008), portant sur un livret d'images (Mayer, 1969). A notre connaissance, il n'existe pas de tests similaires pour évaluer les compétences narratives de jeunes enfants dans d'autres situations de narration. En effet, leur élaboration nous semble complexe lorsque le récit doit être inventé par l'enfant, fait appel à ses préférences (film préféré par exemple) ou à ses expériences personnelles.

Pour évaluer la trame narrative dans ces situations particulières, nous avons donc utilisé une version adaptée de la grille NLM : SA qui offrait l'avantage d'avoir été conçue tant pour les récits du réel que pour les récits de fiction. Mais, cet outil présente aussi l'inconvénient d'être peu sensible lorsqu'il est utilisé pour une seule production. De la même manière que pour les récits d'expériences personnelles, il aurait fallu obtenir plusieurs récits de chaque type pour pouvoir espérer mettre en évidence des différences plus significatives.

Concernant les récits d'expériences personnelles, nous avons tout particulièrement choisi de privilégier une procédure écologique, censée susciter plus facilement la production de récit et refléter au mieux les compétences des sujets. Les photographies proposées aux enfants étaient donc différentes en pré-test et en post-test. De plus, en fonction de leurs expériences de vie mais aussi sans doute de leurs envies, les enfants étaient libres de choisir certains thèmes de récits et d'en refuser d'autres. De ce fait, les récits produits par les sujets pour chaque évaluation ne portaient pas forcément sur des supports totalement

identiques. Nous aurions donc pu accroître la validité de notre évaluation, en évoquant systématiquement des thématiques larges et très communes.

3.2. Choix des variables

Le choix des « variables pragmatiques » s'est révélé particulièrement difficile. L'informativité, l'adaptation aux connaissances de l'autre et au contexte, la spontanéité sont en effet trois compétences complexes, difficilement réductibles à un indice quantitatif.

Nous avons suivi dans nos choix l'exemple d'études précédentes (Debove-Hilaire & Durand, 2008 ; Swanson et al., 2005 ; Thordardottir & Weismer, 2002). Le nombre total de mots différents s'est révélé être une variable plus sensible que le nombre d'énoncés ou le nombre total de mots (que nous avons choisi préalablement). Mais cette variable peut aussi être sensible à l'influence d'autres types de discours, descriptif notamment. En revanche, nous n'avons pu mettre en évidence un quelconque effet, quel que soit le type de récit, au moyen de la variable « part des temps de pause par rapport à la durée globale du récit », censée mesurer le degré de spontanéité des récits. Or, cela va à l'encontre de nos observations cliniques et de l'évaluation des différents partenaires de communication. Le choix de la variable nous semble en partie expliquer cette discordance, l'importance des temps de pause pouvant s'expliquer par d'autres facteurs que l'hypospontanéité (recherche d'une idée, d'un mot notamment). D'autres variables comme le nombre d'hésitations ou de reformulations auraient pu s'avérer plus sensibles. Enfin, le nombre de déictiques pour mesurer l'adaptation ne s'est révélé quant à lui interprétable que dans une situation de connaissances non partagées particulièrement explicite (Debove-Hilaire & Durand, 2008).

3.3. Effet expérimentateur

Pour des raisons pratiques, les évaluations (pré-test et post-test) de deux enfants du groupe contrôle n'ont pas été réalisées par nos soins mais par Madame Hilaire-Debove, auprès de deux de ses patients dans le cadre habituel des séances. Or, la familiarité plus ou moins grande de l'expérimentateur et du sujet nous semble avoir constitué un biais. Moins consciente des difficultés des sujets testés, nous avons en effet par exemple davantage utilisé des stratégies d'insistance prévues par le protocole (élargissement des thématiques, questions). Cet « effet expérimentateur » s'est avéré particulièrement sensible dans le cadre des récits de séquence de film ce qui explique selon nous en partie l'effet de Groupe mis en évidence en pré-test.

4. Expérimentation

La durée et l'intensivité de notre expérimentation est d'abord critiquable. Chaque enfant n'a ainsi pu bénéficier que de 6 heures et trente minutes de prise en charge ciblée sur le récit alors que la durée de l'intervention était de 10 heures dans le cadre de l'étude de Peterson et al. (2010). Des séances plus longues auraient permis de travailler de manière répétée et plus approfondie sur les différentes composantes de la structure narrative et les cibles linguistiques. Sur ce dernier aspect, il nous semble en effet, qu'au regard de la

sévérité des troubles dysphasiques, souvent très enkystés, l'ancrage de nouvelles formes linguistiques ne peut venir que d'une intervention au long cours et intensive.

Faute de réaliser des séances d'une heure comme Peterson et al. (2010), une seule tâche de répétition et de génération de récit a pu être conduite chaque semaine ce qui ne nous apparaît pas suffisamment intensif pour permettre l'automatisation des acquisitions.

De plus, pour pouvoir éventuellement expliquer les performances différentielles des deux groupes sur les aspects linguistiques notamment, il aurait sans doute fallu contrôler davantage les objectifs orthophoniques poursuivis au sein du groupe contrôle. Pour ce faire, il aurait fallu qu'ils soient rééduqués par un même orthophoniste qui cible des structures linguistiques identiques en suivant un protocole commun.

III. Perspectives de recherche

Ainsi, il serait intéressant de prendre appui sur cette étude pour mener une intervention plus longue et plus intensive. Pour conduire une étude de groupe avec des effectifs suffisamment importants, une rééducation dans le cadre d'un groupe nous paraît plus adaptée. Une étude de cas pourrait être également utilement menée dans le cadre d'une prise en charge individuelle : elle permettrait notamment de prendre davantage en considération les variations interindividuelles.

De plus, nous avons vu que les compétences narratives des enfants variaient en fonction du type de récit et du type de support (De Weck & Rosat, 2003 ; Kern & Raffara, 2012). Il nous semblerait donc utile de créer des outils d'évaluation, sensibles et plus standardisés, pour certaines situations de récits (intrigue inventée par l'enfant, film préféré ou récits d'expériences personnelles). Ces outils permettraient une analyse encore plus fine de ces compétences.

En outre, notre intervention n'a porté que sur les récits de fiction. Les compétences dans les récits du réel n'ont été qu'évaluées pour montrer l'absence de généralisation. Or les récits d'expériences personnelles sont particulièrement importants dans la vie du jeune enfant (Mc Cabe et al., 2008). Nous pensons donc qu'une étude visant à mesurer l'influence d'une intervention orthophonique ciblant ce type de récit sur les compétences narratives d'enfants dysphasiques serait intéressante et particulièrement utile sur le plan clinique. Elle pourrait prendre la forme d'une thérapie indirecte, pour renforcer encore le caractère écologique et fonctionnelle de l'intervention.

Enfin, notre protocole expérimental ne permet pas de juger de l'efficacité de la méthode utilisée, fondée sur des tâches de rappel et de génération de récit avec supports visuels et étayages de l'adulte. Nos observations cliniques nous portent à croire que l'utilisation de pictogrammes structurants et de supports en trois dimensions, manipulables par l'enfant ont constitué des étayages d'intérêt. La comparaison de différentes méthodes qui proposeraient soit un seul type de tâche (rappel vs. génération par exemple) soit des modalités différentes (support imagé vs support en trois dimensions par exemple) permettrait de disposer d'arguments scientifiques.

IV. Apports pour la pratique professionnelle

L'objectif de notre étude était tout autant expérimental que clinique puisque nous cherchions explicitement à démontrer la pertinence d'un travail orthophonique ciblé sur le récit pour des patients dysphasiques. La faible significativité de nos résultats n'empêche pas de penser qu'une plus longue prise en charge de ce type peut améliorer les compétences langagières des patients.

1. Intérêt d'une perspective discursive ciblant le récit en orthophonie

En effet, bien que les troubles discursifs et notamment des compétences narratives déficitaires soient considérés comme un indice de trouble dysphasique (Schelstraete, 2011), ils sont, d'après nos expériences, rarement ciblés dans le cadre de prise en charge orthophonique. Pourtant, une perspective discursive dans le cadre d'interactions répond selon nous à l'objectif essentiel de toute prise en charge orthophonique : permettre au patient d'utiliser le langage de manière fonctionnelle.

Nous avons montré qu'une prise en charge axée sur le récit améliorerait les compétences pragmatiques et la planification du discours. Notre travail laisse penser que des effets étendus aux aspects linguistiques peuvent être légitimement attendus dans le cadre d'une intervention plus longue et plus intensive. Le genre narratif permet en effet d'aborder de manière écologique les autres versants fréquemment déficitaires chez les enfants avec TDL que sont l'expression morphosyntaxique ou le lexique actif. Ainsi, le travail sur les anaphores pronominales prend tout son sens dans le cadre du discours ; le développement du lexique répond à la nécessité fonctionnelle d'informativité ce qui concourt sans doute à son intégration véritable.

2. Genres de récits et pratiques orthophoniques

De plus, lorsque les compétences narratives sont ciblées par le travail orthophonique, elles sont travaillées essentiellement dans le cadre de récits de fiction. Pourtant, nous avons montré que les enfants d'âge scolaire racontent surtout pour relater leurs expériences personnelles en mettant en œuvre des compétences propres à ce genre de récit. Dans le cadre d'une prise en charge orthophonique, il apparaît donc important d'évaluer ces compétences particulières et de les renforcer spécifiquement si besoin.

3. Evidence Based Practice (EBP) en orthophonie

Notre étude pose la question de l'évaluation du traitement en orthophonie. Elle montre que la méthode de l'*Evidence Based Practice* (E.B.P) a toute sa place dans nos pratiques professionnelles : les données probantes issues de la recherche scientifique, l'expertise clinique, les caractéristiques et préférences des patients aident en effet de manière conjointe à réaliser le meilleur choix thérapeutique (Dollaghan, 2007 ; Maillart & Durieux, 2012 ; Roddam & Skeat, 2010). Cette démarche paraît essentielle pour agir dans le respect de notre éthique professionnelle en garantissant aux patients la qualité des moyens mis en œuvre.

4. Apports pour notre pratique orthophonique

Ce travail nous a permis de poursuivre une expérience clinique riche d'apprentissages.

L'élaboration d'un protocole d'évaluation nous a permis de mieux comprendre les principes sous-tendant les tests en orthophonie et d'aiguiser notre regard critique sur les outils existants. Nous avons de plus été conduits à adapter des procédures et grilles évaluatives ce qui nous a permis d'expérimenter concrètement l'importance de la validité et de la sensibilité de l'outil notamment pour répondre aux objectifs de l'évaluation. Le choix, souvent critique, des variables d'intérêt s'est révélé particulièrement formateur. La passation des épreuves nous a ensuite permis d'acquérir une posture d'évaluateur plus rigoureuse, nécessaire pour garantir la standardisation de l'évaluation et la validité des résultats. Enfin, nous avons mesuré l'intérêt de l'analyse de corpus de récits, qui permet de dresser un tableau relativement fin et en contexte des compétences langagières de l'enfant.

Cette étude nous a également offert la possibilité de conduire de manière autonome des prises en charge orthophoniques selon des objectifs thérapeutiques définis par nos soins. Sur dix séances multipliées par quatre, nous avons pu développer notre sens clinique et notamment nos capacités d'observation et d'adaptation face aux difficultés mais aussi aux compétences des patients que nous prenions en charge. Nous avons expérimenté réellement la relation de soin sans supervision d'un tiers et travaillé à la construction d'une alliance thérapeutique. Les orthophonistes qui nous accueillaient, mais aussi les parents des patients, ont accepté de collaborer à l'analyse de nos pratiques, ce qui nous a permis d'avancer dans nos réflexions, de réajuster au mieux nos objectifs et d'envisager des moyens d'action adaptés. Nous pensons également que nos échanges avec les parents ont nourri leurs propres réflexions face aux difficultés de leurs enfants. L'intérêt de l'accompagnement familial nous apparaît désormais évident. Enfin, cette expérience nous a en outre aidé à mieux appréhender la complexité des troubles dysphasiques et à élaborer nos propres repères et guides de prise en charge face à ce type de trouble.

CONCLUSION

Dans le cadre d'une perspective discursive et interactionniste, nous nous sommes intéressée aux compétences narratives de jeunes enfants d'âge scolaire souffrant d'un trouble du développement du langage (TDL). Notre objectif était de mesurer les effets d'une intervention ciblant le récit oral de fiction avec support imagé sur les compétences narratives de ces enfants dans différents contextes de récit.

Notre protocole expérimental reposait sur un paradigme d'entraînement et sur la comparaison de l'évolution des compétences narratives du groupe expérimental, entraîné sur le récit, et du groupe contrôle, poursuivant une prise en charge plus classique.

Pour reprendre l'expression de Kern (1997, p. 15), notre intervention visait à aider les participants à « jongler » avec les contraintes « communicationnelles » et « discursives » dans différentes situations de narration. Des tâches de rappel et de génération de récits, utilisant des supports et étayages visuels et verbaux variés, leur ont été proposées. L'évolution des performances de chacun a été mesurée à la fois pour les récits de fiction (avec et sans support imagé) et pour les récits du réel, au moyen de grilles d'évaluation, d'analyse des corpus et des questionnaires remplis par les parents et orthophonistes.

Nos résultats apparaissent statistiquement peu significatifs. L'intervention semble néanmoins avoir eu un effet positif sur les capacités d'adaptation au contexte et aux connaissances de l'interlocuteur, l'informativité et la cohérence des récits de fiction avec support imagé. Ces progrès sont corroborés par les réponses aux questionnaires des parents et des orthophonistes. Ces effets ne paraissent pas se généraliser à d'autres types de récit même fictionnels. Nous ne pouvons pas non plus conclure à l'influence de cette prise en charge, sur les aspects linguistiques ciblés, soit la cohésion anaphorique et l'utilisation des connecteurs logiques.

Nous pensons que la faible significativité de nos résultats s'explique en partie par les problèmes méthodologiques posés par notre protocole : le faible effectif des populations, la grande variabilité interindividuelle des résultats au sein de chaque groupe, le manque de sensibilité de certaines variables, la durée d'intervention nous semblent particulièrement en cause.

Ces hypothèses explicatives permettent d'ouvrir d'autres perspectives de recherche. Selon nous, les effets de ce type d'intervention pourraient notamment être améliorés en ciblant spécifiquement les récits d'expériences personnelles, sur un temps plus long et d'une manière plus intensive. Cela répondrait pleinement à l'objectif premier de toute prise en charge orthophonique : permettre au patient d'accéder à un langage plus fonctionnel, gage d'une adaptation sociale réussie.

BIBLIOGRAPHIE

- Akinci, M.-A. (2012). Récits d'enfants: Développement, genre, contexte. In R. Delamotte & M.-A. Akinci (Eds.), *Récit d'enfants : Développement, genre, contexte*. Publication Univ. Rouen Havre, 71-93.
- Ajuriaguerra (de), J. (1973). Manuel de psychiatrie de l'enfant. Paris : Elsevier-Masson.
- American Psychiatric Association. (2000). *DSM-IV. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th edition*.
- Bamberg, M. (1987). *The Acquisition of narrative : Learning to use language*. Berlin : de Walter.
- Bennett-Kastor, T. (1983). Noun phrases and coherence in child narratives. *Journal of Child Language*, 10(01), 135-149.
- Berman, R.A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*, Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11(4), 469-497.
- Bernard-Barrot, C., & Géhard, S. (2003). *Le récit oral : comparaison d'enfants présentant une dysphasie et d'enfants sans trouble du langage oral. Mesures linguistiques et narratives*. Lyon, mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste.
- Bernicot, J., Lacroix, A., & Reilly, J. (2003). La narration chez les enfants atteints du syndrome de Williams : aspects structuraux et pragmatiques. *Enfance*, 55(3), 265-281.
- Bigouret, F. (2004). *Mise au point d'un outil d'évaluation des capacités pragmatiques pour une population d'enfants dysphasiques phonologico-syntaxiques et lexicosyntaxiques*, Bruxelles, mémoire pour l'obtention de la licence en logopédie.
- Bishop, D.V.M. (2004). Specific language impairment: Diagnostic dilemmas. In L.Verhoeven & H. Van Balkom (Eds.), *Classification of developmental language disorders*, 309-326.
- Bishop, D.V.M., & Leonard, L.B. (2000). *Speech and language impairments in children : Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove : Psychology Press.
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. M. (1999). Classification of children with SLI : longitudinal considerations. In *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 1195-1204.

-
- Botting, N. F., Faragher, B., Simkin, Z., Knox, E., Conti-Ramsden, G. (2001). Predicting pathways of specific language impairment: what differentiates good and poor outcome? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(8), 1013-1020.
- Britsch, S. (1992). *The development of "story" within the culture of the preschool*. Berkeley : University of California.
- Bronckart, J.-P. (1996). L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif. *Le français dans le monde. Recherches et applications. Le discours : enjeux et perspectives, Numéro spécial*, 55-64.
- Bronckart, J.-P., Kail, M., & Noizet, G. (Eds.) (1983). *Psycholinguistique de l'enfant ; recherches sur l'acquisition du langage*. Paris : Delachaux.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux.
- Burns, S., Espinosa, L., & Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Caron, J. (1983). *Les régulations du discours*. Paris : PUF.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38(1), 7-41.
- Chevrie-Muller, Cl., & Narbona , J. (2007). *Le langage de l'enfant*, 3^{ème} édition. Paris : Elsevier-Masson.
- Clancy, P. (1980). Referential choice in English and Japanese narrative discourse. In W. L. Chafe (Ed.), *The pear stories : Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, New Jersey : Ablex, 127-201.
- Clark, H., & Haviland, S. E. (1977). Comprehension and the given-new contract. In R.O. Freedle (Ed.), *Discourse Production and Comprehension*, Norwood, New Jersey : Ablex, 1-40.
- Conti-Ramsden, G., & Hesketh, A. (2003). Risk markers for SLI : A study of young language-learning children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 251-263.
- Cooper, P. J., Collins, R., & Saxby, H. M. (1994). *The Power of Story*. Australia : Macmillan Education.
- Davies, P., Shanks, B., & Davies, K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational Review*, 56(3), 271-286.
- De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Lausanne-Paris : Delachaux.
-

-
- De Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, 56, 91-106.
- De Weck, G. (2005). L'approche interactionniste en orthophonie/logopédie. *Rééducation orthophonique*, 43, 67-83.
- De Weck, G. (2007). L'acquisition des discours à l'âge préscolaire : l'exemple du récit d'expériences personnelles. *Langage et pratiques*, 39, 44-53.
- De Weck, G., & Rosat, M. C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris : Masson.
- Debove-Hilaire, G., & Durand, O. (2008). *Grille d'évaluation du récit oral (4-8 ans)*. Lyon, mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste.
- Devevey, A., & Kunz, L. (2013), *Les troubles spécifiques du langage : pathologies ou variations? Modes d'intervention*. Bruxelles : De Boeck.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy : The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, Vol 95(3), 465-481.
- Dollaghan, C. A (2007). *The handbook for evidence based practice in communication disorders*. Baltimore : Brookes Publishing.
- Dugas, B. (2006). *Le récit en 3D*. Montréal : Chenelière.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read : Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Paris-Lausanne : Delachaux.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 47(6), 13-18.
- Friedmann, N., & Novogrodsky, R. (2006). The production of relative clauses in syntactic SLI : A window to the nature of the impairment. *Advances in Speech Language Pathology*, 8(4), 364-375.
- Frionnet, J., & Peiller, P. (2002). *La cohésion référentielle dans la production orale de récit chez des enfants dysphasiques*. Lyon, mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste.
- Gérard, C.-L. (1993). *L'enfant dysphasique*, Bruxelles : De Boeck.
-

-
- Gillam, R., McFadden, T., & Van Kleeck, A. V. (1995). Improving the Narrative Abilities of Children with Language Disorders : Whole Language and Language Skills Approaches, *Communication Intervention for School-age Children*, 145-182.
- Givón, T. (1979). *On understanding grammar*, New York : Academic Press.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. (Berthet, F., Trans.). *Communications*, 30(1), 57-72.
- Halliday, M. A. K., & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres : Longmans.
- Hickmann, M. (2004). Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant. *Cahier d'acquisition du langage et pathologie*, 24, 13-31.
- Hilaire-Debove, G., & Kern, S. (2013). Évaluation et développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles du langage. *A.N.A.E*, 124, 1-10.
- Hilaire-Debove, G., & Roch, D. (2012). La conduite de récit chez l'enfant dysphasique. *Les entretiens de Bichat*, 179-195.
- Hudson, J., & Shapiro, L. (1991). From knowing to telling : The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*, 89-117.
- Johnston, J.R., & Slobin, D.I. (1979). The development of locative expressions in English, Italian, Serbocroatian and Turkish. *Journal of Child Language*, 6, 529-545.
- Kail, M., Fayol, M., & Bassano, D. (2000). *L'acquisition du langage : Le langage en émergence. De la naissance à 3 ans*, Paris : P.U.F
- Kail, M., & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage : Le langage en développement. Au-delà de 3 ans*, Paris : P.U.F.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Beyond the sentence. Pathways to language : from fetus to adolescent*, Cambridge : Harvard University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*, Cambridge : Harvard University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond Modularity : A Developmental Perspective on Cognitive Science*, MIT Press.
- Kern, S. (2000). Junction and Segmentation in French children's narratives. *Psychology of Language and Communication*, 4, 47-63.
- Kern, S., & Akinci, M.-A. (1998). Développement de la temporalité chez des enfants monolingues et bilingues. *Temps et discours, BCILL*, 99, 237-255.

-
- Kern, S., & Raffara, A. (2012). Effet du type de support imagé sur la production du récit chez l'enfant. In R. Delamotte & M.-A. Akinci (Eds.), *Récit d'enfants : Développement, genre, contexte*. Publication Univ. Rouen Havre, 96-115.
- Kern, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*, thèse de doctorat, université Lumière Lyon 2.
- Kern, S. (2002). Contexte et acquisition du langage : un cas de narration. *Journal of French Language Studies*, 12, 181-201.
- Kern, S. (2008). Il était une fois le récit et son acquisition. *Le Pédiatre, Tome XLIV*, 24-27.
- Klecan-Aker, J., Flahive, L., & Fleming, S. (1997). Teaching storytelling to a group of children with learning disabilities : A look at treatment outcomes. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 24, 23-32.
- Language Dynamics Group. (2012). *Benchmark stories*, Illustration set.
- Leclercq, A. L., & Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques. In C. Maillart & M.A. Schelstraete (Eds.), *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation*. Paris : Elsevier-Masson, 5-33.
- Le Normand, M.-T., Veneziano, E., Scripzac, A., & Testagrossa, F. (2011). Conduites narratives et Theorie de l'esprit chez des enfants dysphasiques : les effets de deux méthodes d'intervention. *A.N.A.E., 112-113*, 214-221.
- Liles, B. Z. (1996). La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne-Paris : Delachaux, 163-187.
- Madon, Z. (2007). *Investigation of Maze Production in Children with Specific Language Impairment*. Pro Quest.
- Mc Cabe, A., Bliss, L., Barra, G., & Bennett, M. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American journal of speech-language pathology*, 17(2), 194-206.
- Maillart, C. & Durieux, N. (2012). Une initiation à la méthodologie "Evidence-Based Practice". Illustration à partir d'un cas clinique. In C. Maillart & M. A Schelstraete (Eds), *Les dysphasies*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson, 129-152.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York : Dial Books for Young Readers.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis : clinical applications of story generation and story retelling. *The Journal of speech and hearing disorders*, 54(3), 438-47.
-

-
- Miles, S., & Chapman, R. (2002). Narrative content as described by individuals with Down syndrome and typically developing children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 175-189.
- Monfort, M., & Juárez Sánchez, A. (1996). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales : une proposition de modèle interactif*. Isbergues: Ortho-édition.
- Monfort, M., & Juárez Sánchez, A. (2013). Nosologie et classifications des troubles du langage chez l'enfant. In A. Devevey & L. Kunz (Eds.), *Les troubles spécifiques du langage : pathologies ou variations? Modes d'intervention*. Bruxelles : De Boeck, 31-48.
- Nespoulos, J.-L. (1993). *Tendances actuelles en linguistique générale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Norbury, C., & Bishop, D. (2003). Narrative skills of children with communication impairments, *International Journal of Language & Communication Disorders*, Vol. 38(3), 287-313
- Norris, J. A., & Bruning, R. H. (1988). Cohesion in the narratives of good and poor readers. *The Journal of speech and hearing disorders*, 53(4), 416-24.
- Parisse, C., & Le Normand, M. T. (2006). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, (97), 20-41.
- Parisse, C., & Maillart, C. (2010). Nouvelles propositions pour la recherche et l'évaluation du langage chez les enfants dysphasiques. In C. Gruaz & C. Jacquet-Pfau (Eds.), *Autour du mot : pratiques et compétences*. Limoges : Lambert-Lucas, 201-222.
- Parisse, C., & Maillart, C. (2013). Les troubles du développement de la morphosyntaxe : déficit linguistique ou conséquence de troubles non spécifiques du langage? *Information grammaticale*, 138, 4-8.
- Peña, E. D., Gillam, R. B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability : an experimental investigation of classification accuracy. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 49(5), 1037-57.
- Petersen, D. B. (2010). A Systematic Review of Narrative-Based Language Intervention With Children Who Have Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32(4), 207-220.
- Petersen, D. B, Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment. The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130.
- Petersen, D. B, Gillam, S. L., Spencer, T., & Gillam, R. B. (2010). The Effects of Literate Narrative Intervention on Children With neurologically Based Language
-

-
- Impairments : An Early Stage Study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 961-982.
- Petersen, D. B., & Spencer, T. D. (2010). *Narrative Language Measures : School Age*. <http://www.languagedynamicsgroup.com>.
- Peterson, C., & Dodsworth, P. (1991). A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives. *Journal of Child Language*, 18(02), 397-415.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics : Three ways of looking at a child's narrative*. New-York : Plenum Press.
- Raffara, A. (2011). *Effet du type de support imagé sur le développement du récit chez l'enfant : comparaison de deux histoires*. Lyon, mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste.
- Raines, S., & Isbell, R. (1994). *Stories : Children's literature in early education*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Rapin, I., & Allen, D. (1983). Developmental Language disorders : Nosologic considerations. In U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. New York : Academic Press.
- 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), 229-47.
- Rice, M.L., Oetting, J.B., Marquis, J., Bode, J., & Pae, S. (1994). Frequency of input effects on word comprehension of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 106-122.
- Roddam, H., & Skeat, J. (2010). *Embedding Evidence-Based Practice in speech and language therapy : International examples*. Chichester : Wiley Blackwell.
- Schelstraete, M. A. (2011). *Troubles et traitements du langage oral chez l'enfant. Interventions et indications cliniques*. Paris : Elsevier-Masson.
- Schneuwly, B., Rosat, M.-C., & Dolz, J. (1989). Le fonctionnement des organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez les élèves de dix, douze et quatorze ans. *Langue française*, 81, 40-58.
- Simms, M. (2007). Language disorders in children : classification and clinical syndromes. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 437-467.
- Spencer, T. D., & Slocum, T. a. (2010). The Effect of a Narrative Intervention on Story Retelling and Personal Story Generation Skills of Preschoolers With Risk Factors and Narrative Language Delays. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 178-199.
-

-
- Stein, N., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Hillsdale, New Jersey : Ablex.
- Swanson, L. A., Fey, M. E., Mills, C. E., Hood, L. S., & Care, N. H. (2005). Use of Narrative Based Language Intervention With Children Who Have Specific Language Impairment, *American Journal of Speech-Language Pathology, Vol. 14*, 131-143.
- Thordardottir, E. T., & Weismer, S. E. (2002). Content mazes and filled pauses in narrative language samples of children with specific language impairment. *Brain and cognition, 48*(2-3), 587-92.
- Tomblin, J.B. (2002). An outcomes approach to the diagnosis and treatment of SLI. *Childhood Aphasia Conference*. Trois Rivières, Québec.
- Trabasso, T., & Rodkin, P. (1994). Knowledge of goal/plans : A conceptual basis for narrating Frog, where are you. In R.A Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative : A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 85-106.
- Uze, J., & Stonehouse, S. (1996). L'activité de récit chez l'enfant dysphasique. *A.N.A.E, 39-40*, 127-131.
- Van der Lely, H. K. (1997). Narrative discourse in grammatical specific language impaired children : a modular language deficit? *Journal of child language, 24*(1), 221-256.
- Veneziano, E. (2010). Peut-on aider l'enfant à mieux raconter ? Les effets de différentes méthodes d'intervention. In H.Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Eds.), *La littérature au préscolaire : une fenêtre ouverte sur la scolarisation.*, 107-144.
- Westerveld, M., & Gillon, G. (2007). *Oral Narrative Structure Intervention*. New Zealand : University of Canterbury.
- Wigglesworth, G. (1990). Children's narrative acquisition : A study of some aspects of reference and anaphora. *First Language, 10*, 105-126.

ANNEXES

Annexe I : Outils d'évaluation des compétences narratives

1. Grille narrative du test NLM : SA de Petersen et Spencer (2010) traduite et adaptée

CADRE		EVENEMENT DECLENCHEUR		COMPOSANTE EVALUATIVE		ACTIONS /TENTATIVES RESOLUTION		RESOLUTION		EPISODE COMPLET	
0	Pas de personnage Un pronom pour désigner un personnage Pas de cadre spatio-temporel (ex : elle faisait du roller)	0	Absence	0	Absence	0	Absence	0	Absence	3	Inclut un évènement initial coté 3, une action cotée 2/3, et une résolution cotée 3.
1	Récit Fiction (R. F): Personnage non spécifique (ex : la fille) ou cadre spatial ou temporel (ex : elle faisait du roller dans la rue) Récits d'expériences (R. E): utilisation du « je » sans localisation spatiale (ex : je faisais du roller)	1	Evènement déclencheur sans tentative de résolution (ex : elle a heurté une bosse et est tombée)	1	Emotion /comportement émotionnel sans lien avec le problème (ex : Marie était contente de faire du roller dans la rue)	1	Action d'un personnage qui n'est pas une tentative de résolution (ex : Sydney faisait du roller)	0			
2	RF : Personnage spécifié sans localisation spatiale (ex : Marie faisait du roller) Personnage non spécifique et cadre spatial ou temporel (ex : la fille faisait du roller dans la rue) R.E : Utilisation du « je » et cadre spatial ou temporel	2	Evènement déclencheur implicite ou peu clair avec tentative de résolution Evènement déclencheur suivi d'une action qui n'est pas une tentative de résolution (ex : elle a heurté une bosse et est tombée. Puis quand elle alla mieux, elle se remit à faire du roller)	2	Emotion générale /comportement émotionnel en lien avec le problème (ex : elle pleurait parce qu'elle avait mal à la main)	2	Action d'un personnage secondaire pour résoudre un évènement incitateur explicite ou implicite (ex : son frère lui a demandé: « ça va? »)	2	En lien avec tentative résolution cotée 1. (ex : Marie et son frère se sont bien amusés) En lien avec un évènement incitateur cotée 1.	SCORE TOTAL :	
3	RF : Personnage spécifié et localisation spatiale RE : Utilisation du « je » et cadre spatio-temporel	3	Evènement déclencheur avec tentative de résolution (ex : elle n'a pas vu le trou et est tombée. Elle essaya de se relever.)	3	Emotion spécifique reliée au problème (ex : Elle était triste parce qu'elle avait mal à la main).	3	Action du personnage principal qui est une tentative de résolution du problème explicite ou implicite	3	Résolution en lien avec tentative résolution cotée 2 ou 3		

2. Support d'évaluation pour les récits d'expériences personnelles

2.1. Visite chez le docteur

Une photographie de médecin dans un cabinet médical est placée devant l'enfant.

L'expérimentateur raconte : « la semaine dernière, j'ai eu très mal à la gorge et j'ai eu de la fièvre. Alors, je suis allé(e) chez le docteur. Il m'a demandé d'ouvrir grand la bouche, de dire A, il a regardé mes oreilles et pris ma température. Ensuite, il m'a dit que j'avais une angine mais que ce n'était pas grave. Il m'a dit qu'il fallait juste que je me repose un peu à la maison et que je prenne des médicaments. J'ai été bien rassurée.

Il demande ensuite à l'enfant : « Et toi, est-ce que tu es déjà allé(e) chez le docteur? Raconte-moi ! »

2.2. Anniversaire

Une photographie représentant un enfant de 5 ans, fêtant son anniversaire dans le cadre familial, est placée devant l'enfant.

L'expérimentateur raconte : « le mois dernier, Z a fêté son anniversaire. Ses papis et mamies, oncles, tantes et cousins sont venus dans notre maison pour faire la fête. Comme il y avait beaucoup de monde, nous avons préparé trois gâteaux d'anniversaire. Nous nous sommes régalés et Z. a eu beaucoup de cadeaux. Il était bien content ! ».

Il demande ensuite à l'enfant : « Et toi, je suis sûr(e) que tu as déjà fêté ton anniversaire. Raconte-moi ! »

2.3. Noël

Une photographie représentant un adulte en train de décorer un sapin de Noël est placée devant l'enfant.

L'expérimentateur raconte : « l'année dernière, pour Noël, nous sommes allés chez les grands-parents de Z. Nous avons décoré le sapin tous ensemble. Le soir nous avons fait un bon repas et puis nous sommes allés nous coucher. Le lendemain matin, quand nous nous sommes réveillés, il y avait plein de cadeaux au pied du sapin ».

Il demande ensuite à l'enfant : « Et toi, je suis sûr(e) que tu as déjà fêté Noël. Raconte-moi ! ».

3. Questionnaire parents

Questionnaire destiné aux parents	Non/ jamais	Un peu/	Plutôt/ souvent	Oui/ toujours
Introduction du sujet				
1. Est-ce que votre enfant initie la conversation ?				
2. Est-il capable d'éveiller votre attention?				
3. Est-il facile de comprendre ce dont il veut parler ?				
4. Propose-t-il des sujets de conversation variés ?				
5. Met- il en valeur les éléments essentiels de son discours ?				
Maintien de la conversation				
6. Parvient-il à maintenir un sujet de conversation sur plusieurs tours de parole ?				
7. Apporte-t-il des informations nouvelles concernant le sujet ?				
8. Attend-il son tour pour parler ?				
9. Répond-il aux questions ?				
Utilisation du langage oral				
10. Exprime-t-il ses sentiments en utilisant les mots ?				
11. Exprime-t-il ses opinions en utilisant les mots ?				
12. Peut-il soutenir son point de vue en utilisant des mots ?				
13. Utilise-t-il le langage oral lorsqu'il joue ?				
14. Pose-t-il des questions pour obtenir des informations, des explications ?				
15. Prend-il la parole avec des personnes qu'il ne connaît pas ?				
16. Prend-il la parole en groupe ?				
Gestion de la communication verbale				
17. Peut-il donner des instructions claires à l'interlocuteur ?				
18. Remarque-t-il quand l'interlocuteur n'a pas compris ?				
19. Dans ce cas, révisé-t-il son message ?				

20. De quelle manière ? a. Il répète sans rien changer b. Il ajoute de nouvelles informations c. Il reformule				
21. S'il n'a pas compris, demande-t-il des explications ?				
22. Utilise-t-il un langage approprié au contexte?				
23. Adapte-t-il son langage à son interlocuteur (enfant ou adulte,...)?				
Communication non verbale				
24. Comprend-il les messages non-verbaux (gestes, regards...) ?				
25. Les utilise-t-il pour s'exprimer ?				
26. Utilise-t-il l'intonation et l'accentuation convenablement ?				
Le récit d'événements quotidiens				
27. Votre enfant raconte-t-il spontanément une activité de sa journée ?				
28. S'il lui arrive un évènement inhabituel, vous en fait-il part ?				
29. Vous arrive-t-il de lui raconter votre journée ?				
30. Comprenez-vous de quoi il s'agit ?				
31. Parvient-il à restituer les enchaînements logiques et chronologiques ?				
32. A-t-il tendance à donner des informations inutiles, à les répéter ?				
33. Lorsque votre enfant raconte un évènement, évoque-t-il : a. les personnages concernés b. le lieu où s'est déroulé l'évènement c. l'action d. un changement de situation (s'il y en a un) e. la façon dont le problème a été résolu f. ses sentiments et ceux des autres.				

Annexe II : Corpus et analyses. Pré-test de J.

1. Récits d'expériences personnelles

1.1. Corpus

- **Plage :**

Une photographie représentant des enfants jouant à la plage est placée devant l'enfant.

L'expérimentateur raconte : « L'année dernière, pendant les vacances d'été, je suis allé(e) à la mer avec ma famille. Ici tu vois, ce sont X, Y et Z (*pointage sur la photographie*). Ils ont beaucoup joué avec le sable et se sont amusés à sauter dans les vagues. Un jour, nous avons creusé un grand trou, Z s'est mis dedans et nous l'avons recouvert de sable. On ne voyait plus que sa tête. C'était rigolo ! » Puis l'expérimentateur demande : « Et toi, est-ce que tu es déjà allé à la mer ? Qu'est-ce qui s'est passé la dernière fois que tu es allé à la mer ? Raconte-moi ! »

- L'année dernière, (*pause 2s*), on était sur la plage
- Et mon papa et moi on a creusé des gros châteaux (*pause 7s*)
- Après dans le ginbalow, je suis sorti
- Et j'ai joué les boules de pétanque avec un copain (*pause 6s*)
- Après j'me rappelle plus (*voix chuchotée*).

(Durée du récit : 36s)

- **Restaurant :**

Une photographie représentant un hamburger est placée devant l'enfant.

L'expérimentateur raconte : « Hier, je suis allée au restaurant avec toute ma famille. J'ai mangé un hamburger et des frites. X, Y et Z ont mangé surtout des frites avec beaucoup de ketchup et puis ils sont allés faire du toboggan. Ils étaient bien contents ! » Puis l'expérimentateur demande : « Et toi, est-ce que tu es déjà allé dans un restaurant comme celui-ci ? Qu'est-ce qui s'est passé la dernière fois que tu y es allé ? Raconte-moi ! »

- Ça fait longtemps (*pause 7s*)
- Ah oui ! Une fois j'étais y allé presque pendant toute ma famille
- Mais pas tout, pas toute ma famille
- Y avait pas mon tonton R. et ma tatan P. de Saint-Etienne
- Moi j'ai mangé frites, nuggets (*pause 2s*) et en dessert glace (*pause 6s*)
- Et les adultes izont mangé des cuisses de grenouilles (*pause 4s*)
- Après j'me rappelle plus.

(Durée du récit : 35s)

- **Docteur (voir annexe I) :**

- J'suis allé chez le docteur
- Quand ma clévicule elle était cassée
- On a fait des (*pause 4s*) photographes
- On a attendu le docteur puis, depuis au moins 3 heures (*pause 5s*)
- Et puis trois heures passées
- Et ben izont trouvé un truc
- On a mis sur les deux bras
- Après on est rentré (*pause 5s*)
- Derrière dans l'dos au milieu c'est un rond
- Et deux trucs-là, sur les bras- là (*gestes*), sur les épaules (*pause 5s*)
- Et puis c'est tout.
- (*Durée du récit : 54s*)

1.2. Analyse :

- **Longueur des récits :** Moyenne de 8 énoncés par récit (23 énoncés au total). Les récits de J sont particulièrement brefs. 83 mots différents. On note une forte inhibition (« j'me rappelle plus »).
- **Éléments linguistiques :**
 - emploi de déictiques, accompagnés de gestes: « Et deux trucs là, sur les bras là, sur les épaules ».
 - Connecteurs : usage prédominant des connecteurs de successivité, un seul lien logique (« mais »).
- **Structure narrative :**
 - Cadre : cadre spatio-temporel imprécis mais présent dans les trois récits. Personnages désignés par le pronom « on », peu explicite, dans les 2^{ème} et 3^{ème} récits.
 - Pas de référence à des émotions.
 - Pas de tentative de résolution ni de résolution dans les récits 1 et 2. Des actions se succèdent mais elles ne sont pas mises en intrigue.

Score grille NLM : SA: 14.

2. Récit du livret « *Frog, where are you?* » (Mayer, 1969)

2.1. Corpus

(Phase d'exploration : dit qu'il ne sait pas faire, que c'est trop difficile. Question lexicale : « cerf »).

- Il était une fois un petit garçon
- Il s'est mis assis (*pause 3s*)
- Et le chien regardait la grenouille
- Et le p'tit garçon il dort avec son chien
- Et le petit garçon et l'chien i sont réveillés
- Et y a plus la grenouille dans le pot (*pause 6s*)
- Et le petit garçon et le chien ils le cherchaient de partout,
- dans les chaussures, dans le pot, dessus le tabouret
- Et après i sont sortis vers la fenêtre
- Et le chien il a mis la tête dedans le pot
- Comme il a pas réussi
- à l'enlever
- Et le petit garçon criait : « grenouille, grenouille » (*pause 5s*)
- Et le t'it garçon est monté dessus dans un gros caillou
- Et le chien i couine (*pause 5s*)
- Le p'tit garçon a trouvé quelque chose
- Mais c'est pas la grenouille
- C'était un cerf
- Le cerf i portait le petit garçon
- Et le chien i court
- I poursuit le chien (*pause 5s*)
- Et le cerf i fait
- tomber le 'tit garçon et le chien
- Et le p'tit garçon et le chien sont tombés dans l'eau
- Et le ptit garçon et le chien entendaient un bruit derrière le tronc (*pause 4s*)
- Le p' tit garçon i fait « chut » au chien
- Et le p'tit garçon regardait derrière le tronc
- Et le chien regardait derrière le tronc
- Le chien et le tit garçon izont trouvé deux grenouilles
- Et le chien et le tit garçon izont trouvé toute la famille (*pause 7s*)
- Et le chien et le tit garçon i dit au revoir aux grenouilles.

(Durée du récit : 289s)

2.2. Analyse

- **Trame narrative (Debove-Hilaire et Durand (2008)):**

- Score global : 25/35 soit -0.33 écart type
- Sous mesures :
 - Introduction : 4 (-0.53 écart type)
 - Evènement incitateur : 2 (6.1 écart type)
 - Mentions recherche : 7 (0.25 écart type)
 - Personnages secondaires : 4 (0.43 écart type)
 - Mésaventures : 8 (0.54 écart type)
 - Résolution : 1 (-1.2 écart type)
 - Pas de mesure interprétative (-1.94 écart-type)

Résultats inférieurs à la moyenne sans pour autant être dans pathologie.

- Introduction : ne présente réellement qu'un personnage, le petit garçon (stratégie du sujet thématique). Cadre spatio-temporel manquant.
- Evènement incitateur : ne mentionne pas la fuite de la grenouille.
- Mention de recherche, personnages secondaires, mésaventures : dans la moyenne haute.
- Résolution très incomplète : ne relie par la découverte de la grenouille à l'évènement incitateur.
- Absence de mesure interprétative.

- **Longueur du récit : 52 énoncés, 95 mots différents.**

- **Mesures linguistiques (Debove-Hilaire et Durand (2008)):**

Références aux personnages principaux

- Introduction : 2 formes définies en introduction (1.87 ET). : déviant. Formes : 3 D_{ét}+N (1.09 ET).
- Maintien : D+N : 10 (**11.4 E.T**) ; P : 5 (**-1.8 E.T**) ; D+N+P : 7 (**6.38 ET**). Surmarquage très important, très faible recours aux pronoms : déviance également.
- Réintroduction : D+N : 19 (0.93 écart-type ; P : 1 (- 0.52 écart-type) ; D+N+P : 12(0.67 ET). Surmarquage également avec nombreuses dislocations à gauche.

Connecteurs :

- Absence de déictique (-0.41 ET)
- Liens logiques: 1 « comme » (cause), 2 « mais » (adversativité) (-0.02 ET).

3. Scénario de la vie quotidienne

3.1. Corpus

- Le matin, on se lève
- Et maman prépare le déjeuner (*rythme et débit ralenti, prosodie modifiée comme si J. récitait une poésie*)
- Et nous on regarde la télé (*pause 3s*)
- Et après quand elle a préparé,
- On mange le p'tit déjeuner
- Et après on s'habille
- Et après quand son téléphone a fait « tululut tululut »
- Et ben on va à l'école (*pause 5s*)
- On va une récréation
- On va dans l'entrée. (*durée : 37s*)

3.2. Analyse

La tâche paraît artificielle pour J. Il énumère les étapes essentielles en résumant. Il respecte l'ordre chronologique Récit bref (10 énoncés). Poursuit son récit jusqu'à l'entrée dans la classe : ne respecte pas la consigne (jusqu'à l'arrivée à l'école).

4. Récit à partir d'une image unique

4.1. Corpus

Refus répétés. J. dit qu'il ne peut pas inventer. Nous lui demandons comment nous pourrions appeler ce chat. Cette question provoque son récit.

- Je vais l'appeler (*pause 7s*) Mickaël Jackson
- Le matin i s r'veille
- I va dehors
- Il a vu une abeille
- I sautait très haut
- Après i court *pff*...
- Il s'enfuit (*pause 5s*)
- Après i prend son p'tit déjeuner croquettes
- Et i boit du lait (*pause 8s*)
- Et après i va un peu se promener dehors
- A la route
- I s'fait attention hein (*pause 7s*)
- Aussi là y a pas de trottoir, hein
- Aussi i veut traverser

-
- I regarde à droite et à gauche
 - Après i traverse (*pause 4s*)
 - Et c'est tout. (*Durée du récit : 69 secondes*)

4.2. Analyse

La tâche est difficile pour J. qui dit ne pas savoir imaginer.

- Longueur du récit : 17 énoncés, 50 mots différents.
- Structure narrative :
 - situation initiale : présentation du personnage par son seul nom. N'utilise pas les éléments de l'image pour le décrire par exemple. Cadre spatio-temporel évoqué : le matin, dehors.
 - pas d'évènement déclencheur.
 - tentative de résolution : succession d'actions qui ne sont pas des tentatives de résolution (saute après l'abeille, s'enfuit, prend son déjeuner, va se promener).
 - pas de résolution : formule stéréotypée « et c'est tout » qui clôt le récit.

Pas de mise en intrigue des différentes actions. Les actions elles-mêmes ne sont pas motivées : pourquoi s'enfuit-il par exemple ? Récit très linéaire, anthropomorphique (le chat qui traverse en regardant à droite et à gauche).

Score grille NLM : SA : 3.

- Connecteurs. Peu nombreux. Essentiellement de successivité, d'ajout (« et après », « aussi » employé de manière fautive en début d'énoncé), absence de liens logiques.

5. Récit de film préféré

5.1. Corpus (*The Avengers*)

- C'est tout des supers héros
- Y en a beaucoup des supers héros
- J' préfère Hulk
- Un matin Hulk i se réveille
- Et il est toujours en humain (*intonation exagérée, rythme lent, scandé*)
- Il prenait son p'tit déjeuner
- Et après y avait des soldats
- Qui a détruit toute la ville mais sauf les gens
- I s'cachaient, i s'cachaient partout les gens (*pause 6s*)
- Hulk i s'énervait
- Après i devenait un grand vert

-
- I détruit tous les soldats
 - Iz arrache leur cœur,
 - Il arrache leurs bras,
 - Il arrache leurs mains
 - Il les écrase (*pause 9s*)
 - Il les arrache leurs squelettes
 - Et c'est tout (*pause 6s*)
 - Et aussi Hulk il a détruit tous les soldats, (*pause 5s*) pas les gens
 - Et aussi Hulk il a pas détruit un soldat
 - C'était un super héros
 - C'était Captain America (*pause 4s*)
 - Captain America i combat contre Hulk
 - Et c'est Hulk qui gagne
 - Il arrête pas de pousser,
 - Donner des coups de pied, tout
 - Et après il a vu Iron Man
 - Iron Man i jette des fusils
 - I sent un peu
 - Mais il est jamais mort
 - Des coups de poing (*gestes*)
 - Il le prend par la jambe
 - Il jette, il jette, il jette (*gestes*)
 - Il tombe par terre
 - Après il a vu Thor, le prince des ténèbres
 - Hulk il a eu un peu mal (*pause 5s*)
 - Alors il prenait Thor
 - Il prend son marteau
 - Mais i peut pas
 - Il est trop lourd pour lui
 - Y a que Thor
 - Qui peut prendre
 - Alors Thor i donnait (*pause 5s*) de coups de marteau sur le visage
 - Et Hulk i prend par la jambe
 - il le jette très loin du ciel (*pause 3s*)
 - Après ça fait très haut
 - Il va prendre
 - Donne des coups de pied
 - Après i tombe directement par terre (*gestes*)
 - Et i tombe par terre
 - Il est blessé
 - Et puis c'est tout. (*Durée du récit : 175 s*)
-

5.2. Analyse

- Longueur du récit : récit bien plus long que les précédents. J. a visiblement du plaisir à raconter cet extrait de film. 101 mots différents et 52 énoncés.
- Structure narrative :
 - Cadre : concernant le personnage principal, Hulk, énonce son statut de super héros et son prénom. Allusion à son « humanité » : beaucoup d'implicite, s'appuie sur des connaissances qu'il croit partagées. Indication temporelle (un matin), pas de localisation spatiale
 - Pas d'évènement déclencheur explicite, de tentatives de résolution et de résolution. Succession de combats sans mise en intrigue et lien logique.

Score grille NLM : SA: 4.

- Références aux personnages :
 - introduction prénom (3) et dét+N (formes indéfinies) : adapté.
 - maintien : à la différence du récit de la grenouille, J. utilise beaucoup les pronoms. Mais références plus simples : un personnage qui réalise toutes les actions : 22 pronoms sur 27 références.
 - peu de réintroductions : 4 formes pronominales, peu explicites, 2 dislocations.
 - maintien+ réintroduction : 9 dislocations à gauche et une dislocation à droite. Surmarquage.
- Connecteurs : majorité une fois encore des connecteurs de successivité mais aussi 2 « mais » (adversativité) et « alors » pour marquer la conséquence.

6. Questionnaires partenaires de la communication

6.1. Parents (mère)

- J. initie rarement la conversation et est parfois peu compréhensible.
- Il lui est difficile de maintenir la conversation sur plusieurs tours de parole
- J. utilise rarement le langage oral pour exprimer ses sentiments, pour obtenir des explications.
- Il n'ose que rarement prendre la parole dans des situations de groupe et avec des personnes qu'il ne connaît pas.
- Gestion de la communication verbale : difficultés à réviser son message. Lorsqu'il n'est pas compris, J. « s'en va » ajoute sa maman.
- Communication non verbale satisfaisante, mises à part intonation, accentuation.
- Récits d'événements quotidiens : peu spontanés.

-
- Structure narrative : absence de résolution et de mentions d'états internes ; récit respectant enchaînements logiques et chronologiques ; mise en valeur des éléments essentiels.

6.2. Orthophoniste

- Ne note pas d'inhibition.
- Difficultés à apporter des informations nouvelles sur le sujet.
- Utilisation restreinte du langage oral : ne lui sert pas à exprimer son opinion, à argumenter, à faire part de ses sentiments.
- Communication verbale adaptée à l'interlocuteur et au contexte.
- Communication non verbale comprise et utilisée pour s'exprimer.
- Raconte peu spontanément. Enchaînements logiques et chronologiques peu efficaces. Premières étapes de la structure narrative sont en place. Les tentatives de résolution, la résolution et la mention d'états internes sont absentes.

7. Objectifs thérapeutiques

- Trame narrative : travail ciblé sur les tentatives de résolution et la résolution.
- Aspects linguistiques :
 - références aux participants : éviter les surmarquages en maintien en suscitant l'utilisation de pronoms personnels.
 - connexion : développer l'expression des liens de causalité
- Aspects pragmatiques :
 - permettre à J. d'initier plus facilement le récit
 - susciter l'emploi de stratégies de reformulation pour s'adapter à l'interlocuteur.

Annexe III : procédure et matériel pendant l'intervention

1. Exemple de sériation complexe



2. Exemple de modélisation de récit à partir d'un album sans texte



Rodriguez, B. *Le voleur de poule*, Autrement jeunesse, collection Histoire sans paroles.

Nous avons utilisé cet album pour travailler spécifiquement :

- le cadre temporel
- les tentatives de résolution
- la résolution de l'histoire
- les liens logiques causaux.

Cadre: Un ours, un lapin, des poules et un coq habitaient ensemble dans une ferme au milieu de la forêt. Ils étaient heureux. **Un matin de printemps**, ils se réveillèrent tranquillement et commencèrent à prendre leur déjeuner.

Événement déclencheur : Mais tout à coup, un renard vola une poule et partit en courant.

Tentatives de résolution :

L'ours, le lapin et le coq se mirent à crier : « au voleur », « au voleur » ! Puis, très en colère, ils partirent à la poursuite du renard.

A la fin de la journée, ils ne l'avaient toujours pas rattrapé. L'ours était très fatigué **parce qu'**il avait couru toute la journée et **parce qu'**il avait porté le lapin et le coq.

Alors, comme **c'était la nuit**, tout le monde alla se coucher : l'ours, le lapin et le coq dans un arbre, le renard et la poule dans un autre.

Le lendemain matin, dès que le soleil se leva, le renard se remit à courir et l'ours, le lapin et le coq à lui courir après. Ils montèrent au sommet d'une montagne.

Le renard entra dans un terrier, dans un tunnel, **parce qu'**il voulait échapper aux autres animaux et jouer aux échecs avec la poule. En fait, il n'avait pas volé cette poule pour la manger mais **parce qu'**il voulait jouer avec elle. L'ours n'arriva pas à entrer dans le terrier et resta coincée **parce qu'**il était trop gros.

La nuit tombée, le renard et la poule s'endormirent tranquillement dans le terrier pendant que l'ours, le lapin et le coq faisaient un feu au sommet de la montagne **parce qu'**ils avaient froid.

Le lendemain matin, le renard, toujours avec la poule dans les bras, sortit du terrier et arriva au bord de la mer. Le lapin, l'ours et le coq essayèrent de le suivre mais ils avaient peur de descendre de la montagne **parce que** cela glissait.

Le renard monta dans une barque et se mit à naviguer sur la mer. Les autres animaux essayèrent de le suivre mais ils n'avaient pas de bateau. Alors, le lapin et le coq montèrent sur le ventre de l'ours comme si c'était un bateau....Ils avaient très peur **parce qu'il** y avait de grosses vagues dans la mer.

Le soir, le lapin, l'ours et le coq arrivèrent très fatigués et tout mouillés sur une plage. La barque du renard et de la poule était déjà là. Ils virent ensuite de la lumière dans une maison construite dans les racines d'un gros arbre. Est-ce que c'est la maison du renard? A l'intérieur, il y a sûrement le renard et la poule.

Ils rentrèrent dans la maison très en colère **parce qu'**ils voulaient se battre avec le renard et délivrer la poule. Le renard et la poule étaient tranquillement en train de boire un thé au coin du feu et furent bien surpris.

Résolution : La poule leur dit : « il ne faut pas en vouloir à Renard. Il est venu me prendre **parce qu'**il s'ennuyait et qu'il avait besoin de compagnie. Je l'aime et je veux rester avec lui ». Et elle sauta dans les bras du renard et l'embrassa. Le renard, tout content de ce baiser, se mit à rougir. Cela fit bien rire le lapin mais le coq fut très fâché **parce qu'**il était amoureux de la poule. Tous les animaux se mirent ensuite autour du feu pour se réchauffer et boire leur thé.

Le lendemain matin, l'ours, le lapin et le coq repartirent par la mer dans la barque. Le coq était très triste **parce qu'**il aimait la poule. Le renard et la poule vécurent ensemble heureux très longtemps dans la maison du renard et s'ils ne sont pas morts ils y vivent encore.

3. Matériel génération de récit

3.1. Exemple d'utilisation du support « monde des dinosaures »



3.2. Exemple d'utilisation du support « prince et princesse »



4. Extraits du compte-rendu d'intervention de J.

4.1. Séance 1 du 16 septembre

- **Rappel des objectifs de la rééducation.** J. dit qu'il ne veut pas raconter, qu'il ne sait pas faire. Nous lui proposons d'écouter ces récits enregistrés pour qu'il se rende compte qu'il est capable. J. refuse.
- **Modélisation et rappel de récit :** Travail spécifique sur la mise en place du cadre spatio-temporel et l'introduction des personnages. Nombreuses questions et introduction des pictogrammes Qui ? Quand ? Où ? J. comprend leur fonction et est capable de rappeler les ingrédients indispensables du récit. Demandes de reformulation pour que je comprenne.
- Question « pourquoi ? » pour faire émerger liens de causalité. J. ne répond pas « parce que ». Raison qui lui semble a priori évidente, de même que les détails de la journée. Discussion qui permet d'expliquer que lorsque l'on raconte quelque chose à quelqu'un il faut penser à ce qu'il sait, à ce qu'il ne sait pas et lui expliquer les choses pour qu'il puisse comprendre.
- **Génération de récits.** J. refuse de travailler sur les sériations. Nous proposons le décor playmobil. J. apprécie particulièrement le support. Met en place consciencieusement les personnages de l'histoire. Je lui demande de commencer. Difficultés à introduire le cadre : débute son récit par « quand j'avais des animaux ». Références implicites aux personnages.
 - Question : qui ? : « c'est qui, « je ? ». J. remplace « je » par son prénom ; il n'introduit pas les autres personnages.
 - Question « où ? « ben j'ai dit, les zanimaux ». Il sous-entend le zoo a priori. Peu explicite également.
 - N'évoque pas le moment.
 - Manipule plus qu'il ne parle (onomatopées), me laissant volontiers monopoliser le récit.
 - Questionnements ciblés sur la résolution et tentatives pour faire émerger le lien causal. Nécessité de mettre en place une règle du jeu : utiliser le langage et penser aux différents ingrédients de l'histoire.

(...)

4.2. Séance 5 du 16 octobre

- **Modélisation et rappel d'un récit** à la 3^{ème} personne à partir de sériation de photos (playmobils) pour faciliter la distanciation et l'utilisation de pronoms.
- J. a du mal à raconter à la troisième personne mais le fait de ne pas manipuler aide. Son récit est souvent très descriptif et les liens entre les épisodes sont difficiles à exprimer pour J.
- **Génération de récit :** inventer la résolution et la situation finale du récit. Le retour à la manipulation permet à J. d'imaginer de nombreuses péripéties mais elles sont portées davantage par l'action que par le récit. La résolution tarde à

venir et n'est pas explicite (de nombreuses questions inférentielles sont nécessaires pour clarifier).

- **Jeu cartes à conter** : Plaisir du jeu. Rires partagés autour de de notre récit (« pff, ça n'existe pas des lions dans les immeubles ! »). Difficultés d'adaptation à nos propositions. N'arrive pas à proposer de résolution.

(...)

4.3. Séance 10 du 3 décembre

- **Modélisation et rappel d'un récit** à partir d'un album sans texte (Dorémus, G. *Western*. Autrement jeunesse, collection Histoire sans paroles)

Cibles : résolution et connecteurs de causalité.

J. initie le récit sans crainte et difficulté. Utilise le passé simple. Effort sur la syntaxe. Peu de connecteurs, absence de cadre spatio-temporel. Reste très descriptif. Références aux personnages sont peu précises. L'étayage reste nécessaire pour la résolution du récit.

- **Génération de récit** (dinosaures): travail spécifique sur les connecteurs de causalité.
- **Jeu cartes à conter** : J. parvient à s'adapter aux propositions et trouve des résolutions. Corrige même l'adulte en cas d'oubli. Parvient à se détacher de l'image pour inventer. L'exercice lui plaît toujours autant.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Liste des tableaux

Tableau 1 : âges chronologiques, sexes et troubles associés des enfants des deux groupes	32
Tableau 2 : critères d'appariement des deux groupes.	32
Tableau 3 : calendrier des expérimentations	36
Tableau 4 : écarts-types moyens de l'ensemble des sujets aux différentes sous-mesures de la grille de Debove-Hilaire et Durand (2008).....	48
Tableau 5 : puissance des tests et estimation des effectifs pour les sous-mesures de la grille narrative de Debove-Hilaire et Durand (2008)	49
Tableau 6 : significativité et puissance des tests relatives aux nombres de liens logiques de cause et de but dans les récits de fiction avec support imagé	51
Tableau 7 : significativité et puissance des tests relatives aux mesures linguistiques pour les deux groupes	53
Tableau 8 : significativité et puissance des tests relatives à la tâche de script pour les deux groupes	54
Tableau 9 : significativité et puissance des tests relatives à la tâche « récits d'expériences personnelles » pour les deux groupes.....	54
Tableau 10 : moyennes et écarts-types des deux groupes pour l'ensemble des variables dépendantes.....	55
Tableau 11 : évolutions des enfants du groupe expérimental d'après les réponses aux questionnaires de leurs parents et orthophonistes	57

2. Liste des figures

Figure 1 : écarts-types moyens des deux groupes à l'item « déictiques » du test de Debove-Hilaire et Durand (2008)	46
Figure 2 : nombre de mots différents dans les récits «à image unique » pour les deux groupes ...	47

Figure 3 : scores totaux moyens à la grille narrative de Debove-Hilaire et Durand (2008).....	48
Figure 4 : scores moyens des deux groupes à la mesure «mentions de recherche» de la grille narrative de Debove-Hilaire et Durand (2008)	48
Figure 5: scores moyens des deux groupes à la mesure «personnages secondaires» de la grille narrative de Debove-Hilaire et Durand (2008)	49
Figure 6 : écarts-types moyens des deux groupes à la mesure «pronoms en maintien» de la grille linguistique de Debove-Hilaire et Durand (2008).....	50
Figure 7 : écarts-types moyens des deux groupes à la mesure «pronoms en réintroduction» de la grille linguistique de Debove-Hilaire et Durand (2008)	51
Figure 8 : nombres de liens logiques dans les récits « à image unique » pour les deux groupes...	52
Figure 9 : nombres de mots différents dans les récits de séquences de film pour les deux groupes	52
Figure 10 : parts moyennes des temps de pause par rapport à la durée totale du récit (en %) dans les récits de séquences de film pour les deux groupes	53
Figure 11 : nombres moyens de mots différents pour le groupe expérimental dans trois types de récit en t0 et t1 (image unique, séquence de film et récits d'expériences personnelles).....	55
Figure 12 : évolutions moyennes (entre t0 et t2) des compétences narratives et pragmatiques des sujets expérimentaux selon leurs parents et orthophonistes.....	57

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 Secteur Santé	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	8
PARTIE THEORIQUE.....	9
I. RECITS ET COMPETENCES NARRATIVES : ELEMENTS DE DEFINITION	10
1. <i>Le récit : un genre discursif multiforme</i>	10
1.1. Définition générale.....	10
1.2. Multiplicité des récits.....	10
2. <i>Les compétences narratives selon l'approche fonctionnaliste</i>	11
2.1. Contraintes communicationnelles	11
2.2. Contraintes discursives	12
2.2.1. Superstructure ou trame narrative	12
2.2.2. Cohésion référentielle	12
2.3. Contraintes linguistiques.....	14
II. ASPECTS DEVELOPPEMENTAUX	14
1. <i>Trame narrative</i>	14
1.1. Les récits de fiction.....	14
1.2. Les scripts et récits d'expériences personnelles	15
2. <i>Références aux participants</i>	15
2.1. Récits de fiction	16
2.2. Récits d'expériences personnelles.....	16
3. <i>Référence aux événements.....</i>	17
III. COMPETENCES NARRATIVES ET TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE	17
1. <i>Définitions des troubles du développement du langage.....</i>	17
1.1. Définition par inclusion	17
1.1.1. Hétérogénéité des troubles et profils.....	18
1.1.2. Signes de sévérité et de persistance	19
1.2. Définition par exclusion.....	19
2. <i>Compétences narratives et troubles du développement du langage.....</i>	20
2.1. Trame narrative	20
2.2. Cohésion référentielle	20
2.2.1. Référence aux participants.....	21
2.2.2. Connecteurs	21
IV. EXPERIENCES DE REEDUCATION ORTHOPHONIQUE DU RECIT AUPRES D'ENFANTS DYSPHASIQUES : INTERETS ET LIMITES	22
1. <i>Rééducation dans le cadre d'un groupe.....</i>	22
2. <i>Rééducation individuelle.....</i>	23
2.1. Etude de Swanson et al. (2005).....	23
2.2. Etude de Petersen et al. (2010).....	24
2.2.1. Procédure et matériel d'évaluation	24
2.2.2. Procédure et matériel d'intervention.....	25
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	27
I. PROBLEMATIQUE	28
II. HYPOTHESES	28
1. <i>Hypothèses générales ou théoriques</i>	28
2. <i>Hypothèses opérationnelles</i>	28
2.1. Récits de fiction avec support imagé.....	28
2.2. Mesures de généralisation	29
2.3. Validité sociale (Petersen et al., 2010).....	29
PARTIE EXPERIMENTALE	30

I.	POPULATION.....	31
1.	<i>Critères d'inclusion et d'exclusion</i>	31
1.1.	Critères d'inclusion.....	31
1.2.	Critères d'exclusion.....	31
2.	<i>Présentation de l'échantillon</i>	31
2.1.	Groupe expérimental.....	33
2.1.1.	Cas de M.....	33
2.1.2.	Cas de V.....	33
2.1.3.	Cas de Fi.....	34
2.1.4.	Cas de J.....	34
2.2.	Groupe contrôle.....	34
2.2.1.	Cas de N.....	34
2.2.2.	Cas de L.....	35
2.2.3.	Cas de C.....	35
2.2.4.	Cas de E.....	35
2.2.5.	Cas de F.....	35
II.	PROTOCOLE EXPERIMENTAL.....	36
1.	<i>Cadre spatio-temporel</i>	36
1.1.	Calendrier.....	36
1.2.	Lieux de l'expérimentation et expérimentateurs.....	36
2.	<i>Evaluation : procédure et matériel</i>	36
2.1.	Récits d'expériences personnelles.....	37
2.1.1.	Procédure.....	37
2.1.2.	Variables.....	37
2.2.	Grille d'analyse du récit de Debove-Hilaire et Durand (2008).....	38
2.3.	Script de vie quotidienne.....	39
2.4.	Récit de fiction avec image unique.....	39
2.5.	Récit de séquence de film préféré.....	39
2.6.	Questionnaire à destination des partenaires de communication.....	39
3.	<i>Intervention : procédure et matériel</i>	40
3.1.	Groupe contrôle.....	40
3.2.	Groupe expérimental.....	40
3.2.1.	Modélisation d'un récit.....	41
3.2.2.	Rappel du récit par l'enfant.....	42
3.2.3.	Génération de récit.....	42
3.2.4.	Co-construction d'un récit.....	42
PRESENTATION DES RESULTATS.....		44
I.	RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET ELEMENTS DE METHODE.....	45
1.1.	Problématique et hypothèses théoriques.....	45
1.2.	Méthode et analyse des données.....	45
II.	RECITS DE FICTION AVEC SUPPORT IMAGE.....	46
1.	<i>Mesures pragmatiques</i>	46
1.1.	Déictiques.....	46
1.2.	Nombre de mots différents.....	46
1.2.1.	Frog.....	46
1.2.2.	Récits image unique.....	46
1.3.	Temps de pause.....	47
2.	<i>Mesures relatives à la trame narrative</i>	47
2.1.	Scores à la grille narrative de Debove-Hilaire et Durand (2008).....	47
2.1.1.	Scores globaux et écarts-types moyens.....	47
2.1.2.	Sous-mesures.....	48
2.1.3.	Score global à la grille NLM : SA pour les récits « image unique ».....	49
3.	<i>Mesures linguistiques</i>	50
3.1.	Références aux personnages.....	50
3.1.1.	Écarts-types pour l'item « pronoms en maintien » de la <i>Frog</i>	50
3.1.2.	Écarts-types pour l'item « pronoms en réintroduction » de la <i>Frog</i>	50
3.1.3.	Omissions des références en maintien et réintroduction.....	51
3.2.	Liens logiques exprimant la cause et le but.....	51
III.	MESURES DE GENERALISATION.....	52
1.	<i>Séquence de film</i>	52
1.1.	Nombres de mots différents.....	52
1.2.	Temps de pause.....	52
1.3.	Score global à la grille NLM : SA (Peterson & Spencer, 2010).....	53
1.4.	Mesures linguistiques.....	53

2.	<i>Récits du « réel »</i>	54
2.1.	Script de vie quotidienne.....	54
2.2.	Récits d'expériences personnelles.....	54
IV.	DISPERSION DES DONNEES	55
V.	VALIDITE SOCIALE.....	55
DISCUSSION DES RESULTATS		58
I.	VALIDATION ET DISCUSSION DES HYPOTHESES OPERATIONNELLES	59
1.	<i>Effets dans le cadre des récits de fiction avec support imagé</i>	59
1.1.	Mesures pragmatiques ou communicationnelles	59
1.1.1.	Validation	59
1.1.2.	Discussion.....	60
1.2.	Structure narrative.....	61
1.2.1.	Validation	61
1.2.2.	Discussion.....	61
1.3.	Mesures linguistiques.....	62
1.3.1.	Validation	62
1.3.2.	Discussion.....	63
2.	<i>Effets de l'intervention par généralisation</i>	64
2.1.	Séquences de film	64
2.1.1.	Validation	64
2.1.2.	Discussion.....	64
2.2.	Récits du réel	64
2.2.1.	Validation	64
2.2.2.	Discussion.....	65
3.	<i>Remarques générales sur la dispersion des données</i>	65
4.	<i>Bénéfices reconnus par les partenaires de communication</i>	65
4.1.	Validation	65
4.2.	Discussion.....	66
II.	CRITIQUES	66
1.	<i>Population</i>	66
2.	<i>Cadre spatial et temporel</i>	67
3.	<i>Evaluation</i>	67
3.1.	Matériel et procédure	67
3.2.	Choix des variables	68
3.3.	Effet expérimentateur.....	68
4.	<i>Expérimentation</i>	68
III.	PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	69
IV.	APPORTS POUR LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE	70
1.	<i>Intérêt d'une perspective discursive ciblant le récit en orthophonie</i>	70
2.	<i>Genres de récits et pratiques orthophoniques</i>	70
3.	<i>Evidence Based Practice (EBP) en orthophonie</i>	70
4.	<i>Apports pour notre pratique orthophonique</i>	71
CONCLUSION.....		72
BIBLIOGRAPHIE.....		73
ANNEXES.....		81
ANNEXE I : OUTILS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES NARRATIVES		82
1.	<i>Grille narrative du test NLM : SA de Petersen et Spencer (2010) traduite et adaptée</i>	82
2.	<i>Support d'évaluation pour les récits d'expériences personnelles</i>	83
2.1.	Visite chez le docteur.....	83
2.2.	Anniversaire.....	83
2.3.	Noël	83
3.	<i>Questionnaire parents</i>	84
ANNEXE II : CORPUS ET ANALYSES. PRE-TEST DE J.....		86
1.	<i>Récits d'expériences personnelles</i>	86
1.1.	Corpus.....	86
1.2.	Analyse :	87
2.	<i>Récit du livret « Frog, where are you? » (Mayer, 1969)</i>	88
2.1.	Corpus.....	88
2.2.	Analyse	89
3.	<i>Scénario de la vie quotidienne</i>	90

3.1.	Corpus.....	90
3.2.	Analyse.....	90
4.	<i>Récit à partir d'une image unique.....</i>	<i>90</i>
4.1.	Corpus.....	90
4.2.	Analyse.....	91
5.	<i>Récit de film préféré.....</i>	<i>91</i>
5.1.	Corpus (<i>The Avengers</i>).....	91
5.2.	Analyse.....	93
6.	<i>Questionnaires partenaires de la communication.....</i>	<i>93</i>
6.1.	Parents (mère).....	93
6.2.	Orthophoniste.....	94
7.	<i>Objectifs thérapeutiques.....</i>	<i>94</i>
ANNEXE III : PROCEDURE ET MATERIEL PENDANT L'INTERVENTION.....		95
1.	<i>Exemple de sériation complexe.....</i>	<i>95</i>
2.	<i>Exemple de modélisation de récit à partir d'un album sans texte.....</i>	<i>96</i>
3.	<i>Matériel génération de récit.....</i>	<i>98</i>
3.1.	Exemple d'utilisation du support « monde des dinosaures ».....	98
3.2.	Exemple d'utilisation du support « prince et princesse ».....	98
4.	<i>Extraits du compte-rendu d'intervention de J.....</i>	<i>99</i>
4.1.	Séance 1 du 16 septembre.....	99
4.2.	Séance 5 du 16 octobre.....	99
4.3.	Séance 10 du 3 décembre.....	100
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....		101
1.	<i>Liste des tableaux.....</i>	<i>101</i>
2.	<i>Liste des figures.....</i>	<i>101</i>
TABLE DES MATIERES.....		103

Isabelle Sabbah

EFFET D'UNE INTERVENTION CIBLANT LE RECIT ORAL DE FICTION AVEC SUPPORT IMAGE SUR LES COMPETENCES NARRATIVES D'ENFANTS PRESENTANT UN TROUBLE DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

106 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2014

RESUME

La littérature scientifique met en évidence le déficit des compétences narratives chez les enfants avec trouble du développement du langage et reconnaît l'intérêt fonctionnel majeur pour eux de renforcer ces compétences, tant dans le cadre de récits de fiction que de récits du réel. Notre travail vise à mesurer l'effet d'une prise en charge orthophonique, ciblant le récit de fiction avec support imagé, sur les compétences narratives d'enfants avec trouble du développement du langage de 5 à 8 ans. Pour ce faire, quatre enfants ont participé à dix séances d'intervention pour renforcer leurs compétences pragmatiques (informativité, adaptation, spontanéité), la structuration de la trame narrative, la cohésion référentielle et la connexion logique. L'évolution de leurs performances en post-test par rapport au pré-test a été mesurée avec et sans support imagé, dans des récits fictionnels et d'expériences personnelles, au moyen de tests, d'analyse des corpus et des résultats de questionnaires remis aux orthophonistes et aux parents de ces enfants. Cette évolution a été comparée à celle d'un groupe contrôle de cinq enfants du même âge, suivis en orthophonie pour le même trouble. Nos résultats apparaissent statistiquement peu significatifs, en raison notamment des caractéristiques de la population et de la durée, trop brève, de l'intervention. Cette prise en charge n'a pas montré d'effets sur les aspects linguistiques ciblés et, conformément à nos attentes, les compétences mises en œuvre dans le cadre de récit du réel n'ont pas été significativement modifiées. En revanche, l'intervention a amélioré les capacités d'adaptation et la cohérence des récits de fiction, ce que confirment les partenaires de communication des enfants. La discussion de nos résultats ouvre ainsi des perspectives pour améliorer l'impact et l'aspect fonctionnel de ce type de rééducation et légitimer pleinement son utilisation dans le cadre de la prise en charge orthophonique des troubles du langage.

MOTS-CLES

Compétences narratives, cohérence, cohésion, évaluation, prise en charge, récit, troubles du langage.

MEMBRES DU JURY

ASTIER Jean-Laurent

FERROUILLET-DURAND Maud

KERN Sophie

DIRECTEUR DE MEMOIRE

HILAIRE-DEBOVE Géraldine

DATE DE SOUTENANCE

26 juin 2014
