HAL
open science

Le langage oral et écrit des enfants et adolescents dysphasiques : Ce que nous apprennent les situations de narrations

Lucie Broc

▶ **To cite this version:**

Lucie Broc. Le langage oral et écrit des enfants et adolescents dysphasiques : Ce que nous apprennent les situations de narrations. Psychologie. Université de Poitiers, 2015. Français. NNT : . tel-02054838

HAL Id: tel-02054838

https://hal.science/tel-02054838

Submitted on 2 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Thèse de doctorat

ED 527 - Cognition, Comportements, Langage(s)
CNU 16ème - Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale
Spécialité - Psychologie du développement

Lucie Broc

Sous la direction de Josie Bernicot et de Thierry Olive

LE LANGAGE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS DYSPHASIQUES : Ce que nous apprennent les situations de narrations

Composition du jury

Julie Dockrell (Pr.)	Institute of Education, University College London	Examinateur
Michèle Guidetti (Pr.)	Université Toulouse 2	Rapporteur
Thierry Olive (Cr. HDR)	CNRS	Directeur
Jean-François Rouet (Dr.)	CNRS	Examinateur
Anne Salazar-Orvig (Pr.)	Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3	Rapporteur

Soutenue publiquement le 10 novembre 2015

Publications et communications

Ce travail de recherche a fait l'objet de :
- 2 Publications dans des revues scientifiques internationales à comité de lecture
- 2 chapitres d'ouvrage
- 8 communications en congrès

Publications dans des revues scientifiques internationales à comité de lecture

Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M, Reilly, J., Quémart, P., Catheline, N., Gicquel, L., & Jaafari, N. (2014). Evaluation de l'orthographe des élèves dysphasiques en situation de narration communicative: variations selon le type d'orthographe, lexicale versus morphologique. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *64,* 307-321

Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M, Reilly, J., Quémart, P., & Uzé, J. (2013). Lexical spelling in children and adolescents with specific language impairment: Variations with the writing situation. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 3253-3266

Chapitres d'ouvrages

Reilly, J. S., Bernicot, J., Uzé, J., **Broc, L**., Wulfeck, B., Olive, T., Favart, M., & Appelbaum, M. (sous presse). Writing in English and French: Narratives form Children with Language Impairment. In M. Hickmann, E. Veneziano, & H. Jisa (Eds), *Sources of variation in first language acquisition: Language, contexts, and learners*. Amsterdam (NL) : Johns Benjamins

Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M., Reilly, J., Quémart, P., & Uzé, J. (2014). Narrations écrites et orthographe chez les enfants et les adolescents dysphasiques: Pourquoi les erreurs morphologiques augmentent-elles avec l'âge ? *SHS Web of Conferences*, *8*, 1395-1405. (Neveu, F. et al. (Eds). *Actes du 4e Congrès mondial de linguistique française*. Berlin, Allemagne : EDP Sciences)

Communications orales

Broc, L., Bernicot, J., & Olive, T. (2015). Pragmatics and education: The usefulness of narratives for determining students' linguistic skills. *14th conference of International Pragmatics Association*. Anvers (Belgique), 26-31 Juillet

Broc, L. & Bernicot, J. (2015). Pragmatique et narration d'un évènement personnel chez les enfants et adolescents dysphasiques. *Colloque international - GDR ADYLOC (CNRS 3195). Narration et interaction : Des voies pour promouvoir et évaluer le développement du langage, de la littératie et de la cognition sociale.* Paris, 10-12 Juin

Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M, Reilly, J., Quémart, P., & Uzé, J. (2014). Narrations écrites et orthographe chez les enfants et les adolescents dysphasiques: Pourquoi les erreurs morphologiques augmentent-elles avec l'âge ? *4ème Congrès Mondial de Linguistique Française,* Berlin (Allemagne), 19-23 juillet

Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M, Reilly, J., Quémart, P., & Uzé, J. (2014). Narration écrite chez les élèves dysphasiques: Une évaluation de l'orthographe lexicale. *28ème Congrès International de Psychologie Appliquée*, Paris (France), 8-13 juillet

Communications affichées

Favart, M., Potocki, A., Bernicot, J.' Olive, T., Quémart, P., & **Broc, L.** (2015). Les narrations écrites chez des enfants et des adolescents dysphasiques : Evolution de la gestion de la cohésion. *Colloque international - GDR ADYLOC (CNRS 3195). Narration et interaction : Des voies pour promouvoir et évaluer le développement du langage, de la littératie et de la cognition sociale.* Paris, 10-12 Juin

Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M, Reilly, J., & Uzé, J. (2012). L'orthographe chez les enfants et adolescents dysphasiques : comparaison entre deux tâches d'écriture. *54th Congrès de la société française de psychologie,* Montpellier (France), 3-5 Septembre

Broc, L., Olive, T., Bernicot, J., Favart, M, Reilly, J., & Uzé, J. (2012).Spelling abilities in French-speaking children with Language Impairment. *13th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing*, Porto (Portugal), 10-13 juillet

Uzé, J., **Broc, L**., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M, & Reilly, J., (2012). Le développement du langage chez les enfants et adolescents dysphasiques. *XXIIème Congrès de la Société Française de Neurologie Pédiatrique*. Marseille (France), 30 janvier - 2 février

Je remercie très chaleureusement :

Josie Bernicot et Thierry Olive, mes directeurs de thèse, pour leurs précieux conseils et leur accompagnement sans faille tout au long de ces quatre années : *Un grand Merci à tous les deux !*

Les membres du jury pour avoir accepté d'évaluer mon travail.
Special thanks to Julie who always received me in her lab in London with much kindness.

Monik Favart, Pauline Quémart et Anna Potocki, les collègues du groupe Dysphasie du CeRCA pour leur aide.

Marie Bregeon, Inspectrice de l'Education Nationale pour l'Adaptation Scolaire des enfants Handicapés pour m'avoir soutenue dans ce projet de reprise d'études.

Joël Uzé et Nemat Jaafari, praticiens hospitaliers du Centre Référent des Troubles du Langage et de l'Unité de Recherche Clinique du Centre Hospitalier Henri Laborit de Poitiers, pour leur fidèle collaboration.

Les enfants et les adolescents dysphasiques et leurs familles sans qui ma thèse n'aurait jamais vu le jour !

Les doctorants du CeRCA, pour la solidarité que l'on a tricotée tous ensemble, au fil des mois et des années : *Merci les copains !*

Mon grand Vincent, le plus fidèle spectateur de mes études depuis sa naissance à la sortie de l'amphi A, un soir de février 1999.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE 1

1. PRESENTATION DE LA PARTIE THEORIQUE 4
2. PRESENTATION DE LA PARTIE EXPERIMENTALE ET DES HYPOTHESES THEORIQUES 5

CHAPITRE 1 : ELEMENTS DE PSYCHOLOGIE PRAGMATIQUE DEVELOPPEMENTALE 11

1. LES THEORIES PRAGMATIQUES 12
1.1. LE PRINCIPE DE COOPERATION DE GRICE (1979) 13
1.2. LA NOTION DE REGISTRE DE LANGUE 17
2. LE PASSAGE DE LA PHASE INTER-PSYCHOLOGIQUE A LA PHASE INTRA PSYCHOLOGIQUES CHEZ VYGOTSKI 18

CHAPITRE 2 : LA NARRATION D'UN EVENEMENT PERSONNEL, UN SYSTEME DE COMMUNICATION 21

1. L'APPRENTISSAGE DE LA NARRATION CHEZ LES ENFANTS D'AGE SCOLAIRE 22
2. LA NARRATION : UN SYSTEME DE COMMUNICATION 23
3. SPECIFICITES LIEES A LA PRODUCTION D'UNE NARRATION A L'ECRIT 27
3.1. LES COMPOSANTES LEXICALE ET MORPHOLOGIQUE 28
3.2. L'APPRENTISSAGE DE LA SYNTAXE 32
3.3. LES MARQUES DE COHERENCE ET DE COHESION : PRESENCE ET DIVERSITE DES CONNECTEURS 33

CHAPITRE 3 : DEFINITION DE LA DYSPHASIE, POLITIQUES PUBLIQUES FRANÇAISE ASSOCIEES (DEPISTAGE ET PRISES EN CHARGE) ET NARRATION D'UN EVENEMENT PERSONNEL 36

1. DEFINITION DE LA DYSPHASIE 37
2. LES POLITIQUES PUBLIQUES EN FRANCE ASSOCIEES AU DEPISTAGE ET AUX PRISES EN CHARGE DES ENFANTS ET ADOLESCENTS DYSPHASIQUES 41
3. POURQUOI UTILISER LA NARRATION D'UN EVENEMENT PERSONNEL POUR EVALUER LES PERFORMANCES LANGAGIERES DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS DYSPHASIQUES ? 43

CHAPITRE 4 : ETAT DE L'ART ACTUALISE DES RECHERCHES DEJA MENEES SUR LE LANGAGE ORAL ET ECRIT DES ENFANTS ET ADOLESCENTS DYSPHASIQUES 46

1. SEGMENTATION DES MOTS A L'ORAL 47
2. ORTHOGRAPHE LEXICALE 48
2.1. PERFORMANCES EN ORTHOGRAPHE LEXICALE EN DICTEE 48
2.2. PERFORMANCES EN ORTHOGRAPHE LEXICALE EN NARRATION 50
3. ORTHOGRAPHE MORPHOLOGIQUE FLEXIONNELLE 51
4. COMPARAISON DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE AVEC L'ORTHOGRAPHE MORPHOLOGIQUE 52

5. PERFORMANCES MORPHOSYNTAXIQUES 54
5.1. LES RECHERCHES MENEES EN LANGUE FRANÇAISE 55
5.2. LES RECHERCHES MENEES EN LANGUE ANGLAISE 57
6. SYNTHESE 61

CHAPITRE 5 : METHODE GENERALE ET OPERATIONNALISATION DES HYPOTHESES 64

1. PROCEDURE EXPERIMENTALE 65
2. PRESENTATION DES PARTICIPANTS 66
3. DESCRIPTION DES TACHES DE PRODUCTION LANGAGIERE 69
3.1. LA REPETITION D'ENONCES 70
3.2. LA DICTEE DE MOTS 72
3.3. LA NARRATION D'UN EVENEMENT PERSONNEL 73
4. HYPOTHESES OPERATIONNELLES 78

CHAPITRE 6 : VARIATION DES PERFORMANCES LANGAGIERES EN FONCTION DES SITUATIONS DE PRODUCTION 82

1. EFFET DE LA NATURE DES TACHES DE PRODUCTION LANGAGIERE SUR LES PERFORMANCES SYNTAXIQUES A L'ORAL 83
1.1. CODAGE DES ERREURS DE SYNTAXE PAR PROPOSITION 83
1.2. NOMBRE D'ERREURS DE SYNTAXE EN REPETITION D'ENONCES ET EN NARRATION 85
2. EFFET DE LA NATURE DES TACHES DE PRODUCTION SUR LES PERFORMANCES EN ORTHOGRAPHE LEXICALE .. 88
2.1. CODAGE DES ERREURS D'ORTHOGRAPHE LEXICALE 89
2.1. COMPARAISON DES PERFORMANCES EN ORTHOGRAPHE LEXICALE EN DICTEE DE MOTS ET EN NARRATION... 90
2.2. ORTHOGRAPHE LEXICALE EN DICTEE DE MOTS 92
2.3. ORTHOGRAPHE LEXICALE EN NARRATION 97
3. CONCLUSIONS 110

CHAPITRE 7 : VARIATION DES PERFORMANCES LANGAGIERES EN FONCTION DE LA MODALITE DE PRODUCTION EN NARRATION 114

1. LONGUEUR DES NARRATIONS ORALES ET ECRITES (EN NOMBRE DE PROPOSITIONS) 115
2. EFFET DE LA MODALITE DE PRODUCTION SUR LES PERFORMANCES MORPHOSYNTAXIQUES DES PARTICIPANTS EN NARRATION 116
2.1. COMPARAISON DU NOMBRE D'ERREURS DE MORPHOLOGIE PRODUITES PAR PROPOSITION EN NARRATION ORALE ET ECRITE 117
2.2. COMPARAISON DU NOMBRE D'ERREURS DE SYNTAXE PRODUITES PAR PROPOSITION EN NARRATION ORALE ET ECRITE 119
3. EFFET DE LA MODALITE DE PRODUCTION SUR LE NOMBRE DE CONNECTEURS PRODUITS PAR PROPOSITION EN NARRATION 121
4. COMPARAISON ENTRE LE NOMBRE DE CONNECTEURS PRODUITS PAR PARTICIPANTS DANS LES NARRATIONS A L'ORAL ET A L'ECRIT 124
5. CONCLUSIONS 127

CHAPITRE 8 : VARIATION DES PERFORMANCES LANGAGIERES EN FONCTION DE L'INDICE LINGUISTIQUE CONSIDERE EN NARRATION ECRITE 129

1. EFFET DE L'INDICE CONSIDERE SUR LES PERFORMANCES ORTHOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS EN NARRATION ECRITE 131
2. CORRELATION ENTRE LA LONGUEUR DES NARRATIONS ET LE NOMBRE D'ERREURS D'ORTHOGRAPHE PRODUITES PAR MOT 134
3. CATEGORIES DES ERREURS PRODUITES EN ORTHOGRAPHE LEXICALE ET EN ORTHOGRAPHE MORPHOLOGIQUE FLEXIONNELLE 136
3.1. CATEGORIES DES ERREURS D'ORTHOGRAPHE LEXICALE 136
3.2. ORTHOGRAPHE MORPHOLOGIQUE 140
4. CONCLUSIONS 141

DISCUSSION GENERALE ET PERSPECTIVES.....144

REFERENCES 157

ANNEXES.....173

Introduction générale

Le travail de thèse proposé concerne les enfants et les adolescents dysphasiques[1]. Ces enfants et adolescents présentent un trouble spécifique du langage qui se manifeste, à l'oral, sous la forme d'une perturbation profonde et qui persiste au-delà de l'âge de 6 ans (Léonard, 2014). De plus, leur capacité à utiliser le langage oral est nettement inférieure au niveau correspondant à leur âge mental. Le diagnostic de dysphasie répond aux critères du « *Trouble de l'acquisition du langage de type expressif* » (F80.1) tel qu'il est défini dans la CIM-10 de l'OMS des troubles mentaux et des troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent (OMS, 2001). La dysphasie est donc définie et diagnostiquée par une dissociation entre un langage déficitaire sur le versant de la production et une cognition préservée (Bishop, 1992 ; Botting & Conti-Ramsden, 2004 ; Mc Arthur & Bishop, 2001).

Des recherches menées sur le syndrome de Williams, défini par la dissociation inverse à celle de la dysphasie (langage préservé / cognition altérée), laissent supposer que la définition par dissociation de la dysphasie ne reflète pas toute la réalité de cette pathologie. En effet, Lacroix, Bernicot et Reilly (2004, 2007) ont montré que le tableau clinique du syndrome de

[1] D'après Bishop (2014) il existe plus d'une centaine de termes différents qui ont été utilisés pour désigner les troubles du langage. L'auteur soulève à ce propos, les questions suivantes : quelle est la terminologie la plus appropriée à utiliser ? En fonction de quels symptômes ? Quelle prise en charge pour quelle réalité symptomatique ? En langue anglaise, les auteurs utilisent de façon consensuelle le terme générique de « specific language impairment » (SLI). Mais, comme ce débat est d'actualité et qu'il n'est pas l'objet de cette thèse, nous avons fait le choix d'utiliser dans ce document le terme français de dysphasie.

Williams est plus complexe que la définition usuelle par dissociation ne le laisse entendre : le langage n'est pas uniformément préservé puisque certains aspects pragmatiques, comme l'adaptation à l'interlocuteur, sont déficitaires à l'oral. Dans le travail que nous présentons ici, nous avons prolongé le raisonnement de Lacroix, Bernicot et Reilly (2004, 2007) et nous défendons la thèse suivante : **dans la dysphasie, le langage n'est pas uniformément déficitaire en production**.

Nous défendons l'idée que le langage (compréhension et production) est acquis dans un contexte de communication dans lequel l'enfant apprend à utiliser un ensemble de stratégies dans le but de communiquer avec autrui. Ce positionnement théorique est issu de la psychologie développementale pragmatique telle qu'elle a été définie par Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977), c'est-à-dire l'étude de l'évolution avec l'âge du rapport entre la signification des énoncés et le contexte dans lequel ils ont été émis. La psychologie développementale pragmatique est le résultat du croisement des théories linguistiques pragmatiques et des théories interactionnistes du développement de l'enfant (cf. Chapitre 1). Ninio et Snow (1996) ont proposé sept thèmes de recherche en psychologie développementale pragmatique à savoir :

- L'acquisition des intentions communicatives et le développement de leurs expressions linguistiques.
- Le développement des capacités conversationnelles (par exemple les tours de paroles, les interruptions, les retours en arrière, etc.).
- Le développement des systèmes linguistiques gérant la cohésion du discours et le type de discours.
- Le développement de la mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale (étude des fonctions du langage et des actes de langage).

- L'acquisition des règles de politesse et d'autres règles culturellement déterminées pour l'utilisation du langage.
- L'acquisition des termes déictiques (pronoms et termes désignant le lieu).
- Les facteurs pragmatiques influençant l'acquisition du langage comme le contexte d'interaction dans la petite enfance, l'imput maternel ou les conduites d'étayage de l'entourage de l'enfant.

La thèse que nous présentons s'inscrit dans le 4ème thème de recherche, le développement de la mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale, puisque notre objectif est de montrer qu'il existe des variations de performances langagières en fonction de la situation de production et que ces variations sont particulièrement marquées chez les enfants et les adolescents dysphasiques.

Pour mettre en évidence ces variations de performances, nous avons proposé aux participants plusieurs situations de production langagière différentes. Pour cela, nous nous sommes inspirés du modèle proposé par Brown et Fraser (1979) qui décrit les liens entre les différentes caractéristiques d'une situation de communication. De plus, nous nous sommes inscrits dans le prolongement d'un ensemble de travaux introduits par Berman (2005) dans lesquels les auteurs ont étudié la variation de certaines unités linguistiques en fonction de plusieurs variables : la langue maternelle, l'âge des participants, le type de texte à produire et les modalités de production. Enfin, nous nous sommes appuyés sur les travaux récents de Reilly, Bernicot, Olive, Uzé, Wulfeck, Favart, & Appelbaum (2014) qui ont permis de montrer que le phénotype de la dysphasie, c'est-à-dire le lien qui existe entre certaines caractéristiques biologiques et l'expression du déficit langagier en production orale, varie en fonction de la modalité et de la cible linguistique considérées. En d'autres termes, un enfant

ou un adolescent est plus ou moins dysphasique dans une situation donnée et dans la (ou les) forme(s) linguistique(s) considérée(s).

Il s'agira donc de définir si certains facteurs, tels que les caractéristiques du participant, de la tâche proposée ou de la modalité de production déterminent la performance linguistique des messages produits. La figure 1 ci-dessous présente une vue d'ensemble des caractéristiques des participants et des situations de productions langagières proposées.

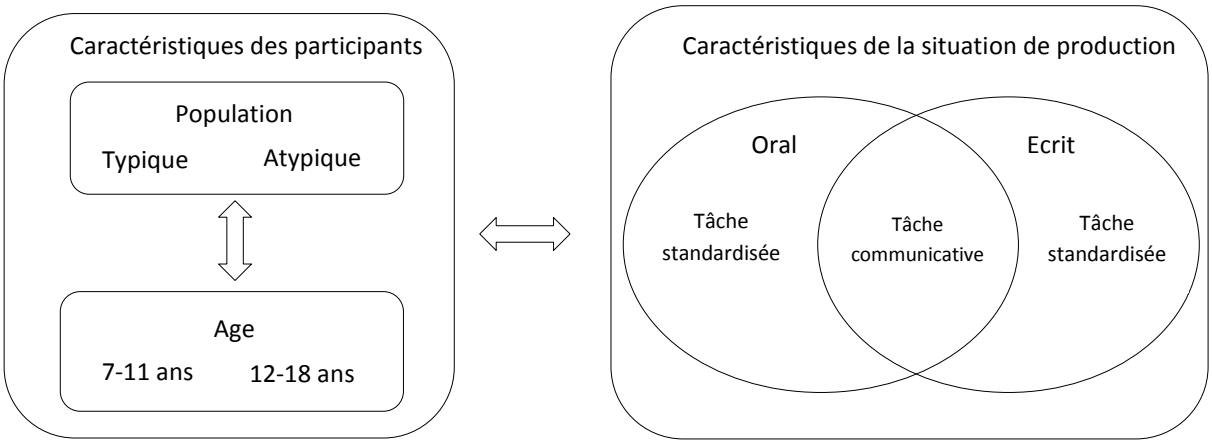


Figure 1- Caractéristiques des participants et des situations de production langagière

1. Présentation de la partie théorique

Cette thèse est structurée en deux parties qui sont organisées en quatre chapitres chacune : les chapitres 1 à 4 présentent les éléments théoriques sur lesquels la thèse prend appui et les chapitres 5 à 8 les éléments expérimentaux. Une discussion générale est proposée en fin de document.

Dans le chapitre 1, nous présentons les éléments de psychologie pragmatique développementale sur lesquels nous nous appuyons pour émettre nos hypothèses théoriques, à savoir : le principe de coopération de Grice (1979) et particulièrement la

maxime de manière « soyez clair » issu des théories pragmatiques et le passage de la phase inter-psychologique à la phase intra-psychologique issu de la théorie interactionniste du développement de Vygotski (1997).

Dans le chapitre 2, nous présentons dans un premier temps les caractéristiques de la narration d'un évènement personnel. Puis, nous montrons comment elle peut être considérée comme un système de communication. Enfin, nous soulignons les spécificités inhérentes à la production d'une narration à l'écrit.

Dans le chapitre 3, nous présentons une définition de la dysphasie ainsi que le rapport ministériel rédigé par Jean Claude Ringard (2000), Inspecteur Général de l'Education Nationale, qui permet de considérer les politiques publiques dédiées à cette pathologie en ce qui concerne le dépistage et les prises en charges. De plus, nous expliquons pourquoi nous avons fait le choix de proposer une narration d'évènements personnels aux participants dysphasiques de notre recherche, au regard de leurs capacités pragmatiques.

Enfin, dans le chapitre 4, nous présentons un « état de l'art » sur les performances langagières structurelles et pragmatiques des enfants et adolescents dysphasiques dans différents contextes de production à l'oral et à l'écrit (répétition d'énoncés, dictée de mots et narration).

2. Présentation de la partie expérimentale et des hypothèses théoriques

Nous consacrons le premier chapitre expérimental, le chapitre 5, à la présentation de la méthode générale et à l'opérationnalisation de trois hypothèses théoriques. Puis, dans les chapitres 6, 7 et 8 nous présentons les résultats obtenus pour répondre aux hypothèses testées. Les chapitres 6, 7 et 8 testent chacun une hypothèse concernant la variation d'un

élément du contexte de production langagière : la situation de production langagière, la modalité de production en situation communicative et l'indice linguistique considéré en situation communicative à l'écrit.

Dans le chapitre 6, nous interrogeons la pertinence d'utiliser des épreuves standardisées lorsqu'on souhaite déterminer le niveau de langage d'un enfant ou d'un adolescent, particulièrement lorsqu'il est dysphasique. Le raisonnement suivi dans ce chapitre s'appuie sur le principe de coopération de Grice (1979) et particulièrement sur la maxime de manière « soyez clair » qui stipule que lorsque deux individus sont dans une situation de communication ils font leur maximum pour réussir leur interaction. En effet, la maxime de manière permet de prédire que dans une situation de communication celui qui produit le message fera des efforts pour être compris par celui auquel il s'adresse. Pour ce faire, il adaptera son message à son destinataire en respectant le code commun. Nous défendons l'idée que l'utilisation adéquate des éléments structuraux de la langue dans laquelle ils s'expriment permet aux participants de respecter le code commun dans le but de s'adapter au destinataire pour assurer une interaction réussie.

Dans ce cadre, le chapitre 6 teste l'hypothèse générale suivante : **les enfants et les adolescents devraient avoir de meilleures performances en situation de communication qu'en situation standardisée et cette différence devrait être particulièrement marquée chez les participants dysphasiques.** Pour tester cette première hypothèse théorique, nous avons fait varier le type de situation de production langagière, en proposant des tâches de nature différente. Dans un premier temps, nous avons proposé deux tâches standardisées qui sont traditionnellement utilisées pour évaluer le niveau de langage des enfants et des adolescents (dysphasiques mais aussi typiques) en milieu écologique (système scolaire et prise en charge institutionnelle) et dans le cadre de recherches sur la production (Bishop & Clarkson, 2003 ;

Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin, & Zhang, 2004 ; Mackie & Dockrell, 2004). Puis, nous leur avons demandé de produire deux narrations d'évènements personnels en considérant, d'après les travaux de Georgakopoulou (2005) et de Labov (1993), que cette situation de production langagière est un système de communication.

Le chapitre 7 interroge la pertinence d'utiliser la modalité orale pour évaluer le niveau langagier des enfants et adolescents dysphasiques. En effet, la définition de la dysphasie repose sur la manifestation durable (au-delà de six ans) d'une difficulté spécifique à produire du langage à l'oral, en absence de trouble cognitif. Le raisonnement suivi dans ce chapitre s'appuie sur plusieurs éléments théoriques. D'une part, le concept de registre de langue issu des théories pragmatiques et adapté à la modalité de production (oral versus écrit) et d'autre part, l'apprentissage explicite du langage écrit mené dans le système scolaire et le passage de la phase inter-psychologique à la phase intra-psychologique tel qu'il a été défini par Vygotski (1997). Ces éléments théoriques permettent de prédire que les participants devraient avoir des niveaux de maitrise différents selon la modalité concernée.

De ce fait, le chapitre 7 teste l'hypothèse générale suivante : **en situation de communication, les enfants et les adolescents dysphasiques, contrairement aux participants typiques, devraient avoir de meilleures performances linguistiques a l'écrit qu'à l'oral.** Pour tester cette deuxième hypothèse théorique, nous avons fait varier la modalité de production en proposant aux participants de nous raconter deux évènements personnels un à l'oral et un à l'écrit. La vérification de cette hypothèse permet de proposer des résultats nouveaux en langue française puisque le langage écrit des enfants et adolescents dysphasiques a été essentiellement étudié en langue anglaise (Dockrell, Lindsay, Connely, & Mackie, 2007 ; Dockrell, Lindsay, & Connelly, 2009 ; Mackie & Dockrell, 2004) et plus récemment en néerlandais (Cordewener, Bosman, & Verhoeven, 2012a ; 2012b).

Enfin, dans le chapitre 8, nous interrogeons le profil développemental des capacités orthographiques, en langue française, nécessaires à une interaction réussie. En effet, en situation de communication, le scripteur doit se conformer au code commun de la langue puisque c'est un des éléments structurels qui lui permet de maximiser ses chances d'être compris par son destinataire. Ceci suppose de maîtriser l'orthographe, lexicale et morphologique, de la langue dans laquelle les partenaires interagissent. La majorité des recherches déjà menées sur l'orthographe des enfants et des adolescents dysphasiques ont été réalisées en langue anglaise (Bishop & Clarkson, 2003 ; Dockrell et al., 2007 ; Dockrell et al., 2009 ; Fey et al., 2004 ; Mackie & Dockrell, 2004 ; Windsor, Scoot, & Street, 2000). Or, l'orthographe de la langue française présente au moins deux différences significatives par rapport à celle de l'anglais. Tout d'abord son degré d'opacité est moindre, ce qui favorise l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Le système orthographique de la langue anglaise présente une opacité très forte (40 phonèmes pour 1000 graphèmes ; Share, 2008) alors que le système orthographique de la langue française a une opacité intermédiaire (36 phonèmes pour 130 graphèmes ; Colé, Casalis, Dominguez, Leybaert, Schelstraete, & Sprenger-Charolles, 2012). De plus, les marques morphologiques sont beaucoup plus nombreuses et souvent silencieuses en français (Reilly et al., 2014), ce qui est source de difficultés au cours de l'apprentissage de l'orthographe morphologique. Enfin, il est important de souligner que les marques morphologiques de la langue française, en plus d'être nombreuses, n'obéissent pas à une règle commune (par exemple les flexions plurielles sur les noms communs peuvent se transcrire par –*s* mais aussi par –*x*).

Ainsi, dans le chapitre 8, nous testons l'hypothèse générale suivante : **l'apprentissage de l'orthographe lexicale de la langue française devrait constituer une difficulté importante pour les enfants et les adolescents dysphasiques par rapport aux enfants et adolescents typiques des mêmes âges.** Pour tester cette troisième hypothèse théorique, nous nous

sommes focalisés sur la situation communicative à l'écrit, en comparant l'évolution, avec l'âge, des performances des participants en fonction de l'indice linguistique considéré : orthographe lexicale vs orthographe morphologique.

En résumé, nous testons, à la manière des poupées russes qui découvrent une nouvelle figurine dans la précédente, la variation des performances langagières des participants en fonction, de la situation de production langagière (chapitre 6), de la modalité de production de la situation communicative (chapitre 7), et de l'indice linguistique considéré dans la situation communicative écrite (chapitre 8). Cf. Schéma 1 ci-dessous.

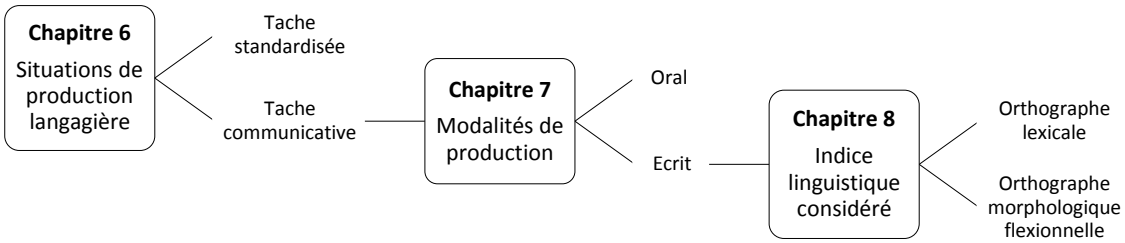


Schéma 1 – Variation des contextes de productions langagières testées dans les chapitres expérimentaux.

Enfin, l'ensemble des chapitres 6, 7 et 8 teste une hypothèse transversale liée à l'âge des participants, **les performances langagières des participants dysphasiques, comme typiques, devraient être meilleures à 12-18 ans qu'à 7-11 ans**.

Chapitre 1 : Eléments de psychologie pragmatique développementale

Ce premier chapitre théorique a pour objectif de présenter les éléments de psychologie pragmatique développementale qui sous-tendent le raisonnement de la thèse défendue : le principe de coopération de Grice (1979) issu des théories pragmatiques et le passage de la phase inter-psychologique à la phase intra-psychologique, issu de la théorie interactionniste de Vygotski (1997).

La thèse défendue s'appuie sur la psychologie pragmatique développementale telle qu'elle a été définie par Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977) c'est-à-dire l'étude de l'évolution avec l'âge du rapport entre la signification des énoncés et le contexte dans lequel ils ont été produits. En effet, dans toutes les situations ou l'interprétation des énoncés dépend du contexte de production, les compétences pragmatiques sont sollicitées (Bernicot, 2000) : ainsi, la pragmatique s'intéresse au rapport qui existe entre les énoncés qui sont produits et le contexte de communication dans lequel ils sont produits. A chaque fois que la compréhension et/ou la production du langage n'est pas littérale, nous devons faire appel à nos capacités pragmatiques (Bernicot, 2000). En effet, se baser uniquement sur les informations structurelles d'un énoncé peut engendrer des difficultés à comprendre la réelle signification de ce qui est dit.

1. Les théories pragmatiques

Morris (1955) a défini la pragmatique comme l'étude de la relation entre les signes et les interprètes. Cette perspective est issue de la définition triadique du signe de Peirce (d'après Deledalle, 1978) : le representamen, l'objet et l'interprétant. Si on prend pour exemple la situation d'une élève qui interpelle sa maîtresse dans la cour de l'école pendant la récréation en lui disant « *Maîtresse, Paul il s'est fait une coupure* », la représentation triadique du signe pour le mot « coupure » est la suivante :

- L'objet correspond à ce dont on parle au moment de l'interaction. Dans notre exemple, une coupure sur un doigt.
- Le representamen correspond à l'image sonore ou visuelle du mot « coupure ».
- L'interprétant correspond à la représentation que la personne à laquelle le message est adressé, se fait du mot.

Le contexte de production permet à la personne à laquelle le message est adressé, d'accéder au representamen adéquat. Dans l'exemple, le fait que la maitresse soit dans la cour au moment de la récréation pour surveiller ses élèves influence fortement la compréhension de l'énoncé « *Maîtresse, Paul il s'est fait une coupure »* et elle pense immédiatement qu'il s'agit d'une blessure. C'est le contexte de l'interaction, la cour de récréation, qui permet à l'adulte de comprendre qu'un élève s'est blessé. Dans un autre contexte la compréhension du mot « coupure » peut être complètement différente : un banquier pensera « argent », un journaliste « article » et un électricien « panne de courant » par exemple.

Pour compléter la notion de définition triadique du signe qui permet de comprendre comment l'interprétation d'un message peut dépendre de son contexte d'énonciation, Grice (1979) a proposé une théorie insistant sur les mécanismes qui sous-tendent une communication entre deux interlocuteurs ainsi que leurs intentions communicatives.

1.1. Le principe de coopération de Grice (1979)

D'après Grice (1979), lorsque deux personnes communiquent, elles respectent un principe de coopération qui a pour but de maximiser la compréhension mutuelle de ce qui est dit. Le principe de coopération stipule « *que votre contribution à la conversation soit au moment où elle intervient, telle que le requiert l'objectif ou la direction acceptée de l'échange verbal dans lequel vous vous êtes engagés* » (Moeschler & Reboul, 1994).

Grice (1979) considère qu'un échange entre deux personnes contient les traits caractéristiques d'une transaction coopérative : les participants ont un but commun immédiat, leurs interventions s'imbriquent et dépendent les unes des autres, et l'échange est

mené à leur bon vouloir jusqu'à ce qu'ils décident d'y mettre fin. Dans l'exemple d'une situation de communication entre un adulte et un élève dans laquelle l'adulte demande à l'enfant « *est-ce que tu peux me raconter une histoire de bagarre que tu as vécue à l'école ?* », on observe que les traits caractéristiques d'une transaction coopérative sont présents :

- L'adulte et l'élève ont un but commun : la narration d'un évènement personnel.
- Les échanges entre l'adulte et l'élève s'imbriquent et dépendent les unes des autres : l'adulte explique ce qu'il attend, l'élève fait ce qui lui est demandé.
- La narration prend fin lorsque l'élève considère que son histoire est compréhensible dans l'état et que l'adulte considère qu'il a assez d'éléments pour mener le travail qu'il a à faire.

De plus, une interaction est coopérative lorsque les interlocuteurs respectent ou transgressent volontairement ces quatre maximes.

- La maxime de **QUANTITE** : les interlocuteurs doivent « *donner autant d'informations qu'il est requis et ne pas donnez plus d'informations qu'il n'est requis* ». Pour illustrer cette maxime on prend l'exemple d'une situation de communication entre un adulte et un enfant dans laquelle l'adulte demande à l'enfant « *est-ce que tu peux me raconter une histoire de bagarre que tu as vécue à l'école ?* ». Dans cette situation, l'adulte ne demande pas à l'enfant s'il est en capacité physique de lui raconter une histoire, il s'attend à ce que l'enfant respecte la maxime de quantité et lui raconte une histoire qui correspond au thème demandé. Si l'enfant répond « *oui je peux* » alors il viole la maxime de qualité. Ce faisant, soit l'enfant exprime clairement qu'il n'a pas envie de raconter une histoire à l'adulte, soit il n'a pas compris ce que signifiait réellement la

question qui lui a été posée, à savoir « *je te demande de me raconter une histoire de bagarre que tu as vécue à l'école* ».

- La maxime de **QUALITE** : la contribution des interlocuteurs doit être véridique, c'est-à-dire qu'ils ne doivent pas affirmer ce qu'ils croient être faux et ce pour quoi ils manquent de preuves. Pour illustrer cette maxime, reprenons l'exemple d'une situation de communication entre un adulte et un enfant dans laquelle l'adulte demande à l'enfant « *est-ce que tu peux me raconter une histoire de bagarre que tu as vécue à l'école ?* ». Si dans la narration l'enfant dit à un moment à propos d'un autre enfant « *il n'ose pas se battre à la loyale* », il ne signifie pas qu'il attend un vrai duel à l'épée comme au temps des chevaliers. Il dit à l'adulte auquel il s'adresse que l'enfant avec lequel il s'est battu ne se débrouille jamais seul et fait appel à d'autres camarades pour lui venir en aide. En faisant cela, l'enfant qui narre son histoire viole ostensiblement la maxime de qualité puisqu'il utilise l'expression « *se battre à la loyale* » qui définit un type de duel particulier dont une des règles est de se battre seul.

- La maxime de **RELATION** : les interlocuteurs doivent être pertinents, « *parlez à propos* ». Pour illustrer cette maxime on peut imaginer une situation de classe dans laquelle la maitresse s'enquiert de ce que ses élèves ont fait pendant leur week-end. Si l'un d'entre eux répond que sa chanteuse préférée va passer à la TV le soir même, il ne parle pas à propos et viole ostensiblement la maxime de relation.

- La maxime de **MANIERE** : les interlocuteurs doivent être clairs, c'est-à-dire éviter les obscurités, les ambiguïtés, être brefs et ordonnés. Pour illustrer cette maxime on peut réutiliser l'exemple d'une situation de communication entre un adulte et un enfant

dans laquelle l'adulte demande à l'enfant « *est-ce que tu peux me raconter une histoire de bagarre que tu as vécue à l'école ?* ». Dans cette situation de communication le respect des éléments structuraux de la langue permet d'être clair, bref et ordonné et donc permet de maximiser les chances du locuteur d'être compris par son interlocuteur.

Les théories pragmatiques adaptées au développement du langage de l'enfant ont été complétées par le principe de pertinence proposé par Sperber et Wilson (1986, 1989). Ce principe stipule que, dans un échange, celui qui s'exprime produit des énoncés qui sont au maximum de leur pertinence dans le contexte de cet échange. De plus, celui qui reçoit le message peut considérer le degré de pertinence des énoncés produits comme optimal. Dans ce cadre, la communication entre les deux personnes est réussie si la compréhension du message par celui qui le reçoit correspond à l'intention communicative de celui qui l'a produit (Bernicot, 2000).

Enfin, les théories pragmatiques du langage (Zienkowski, Östman, & Verschueren, 2011) permettent de prédire une variation des aspects structuraux du langage en fonction des situations d'utilisation. Ainsi, le concept des registres de langage permet de définir avec précision les correspondances qui existent entre un ensemble de marques linguistiques spécifiques et les situations d'interaction auxquelles ils correspondent. Dans ce travail de thèse nous avons étendu la notion de registre de langue à la modalité de la langue : oral vs écrit.

1.2. La notion de registre de langue

Un registre langagier se définit par l'ensemble des marques structurelles appropriées dans une situation donnée : par exemple un élève ne s'adresse pas de la même façon à un camarade de classe et à sa maitresse d'école. De plus, un registre langagier se défini aussi par l'adéquation entre une situation de communication et le système linguistique utilisé : par exemple, un élève adapte sa façon d'utiliser le système linguistique qu'il connait en fonction de la situation de communication qui lui est proposée (Bernicot & Bert-Erboul, 2014). D'après Ravid et Tolchinski (2002), chaque registre de langue est défini par un ensemble de caractéristiques linguistiques qui permettent d'exprimer des dimensions sociales différentes. Chaque registre correspond à une façon différente d'exprimer des intentions et des idées similaires et le contexte d'interaction induit une variation linguistique (Biber & Conrad, 2001 ; Eckert & Rickford, 2001). Par exemple, dans le cas où un individu doit exprimer ses idées sur un thème donné, il n'utilise pas les mêmes marques linguistiques selon qu'il se trouve dans un contexte de narration communicative ou dans un contexte de narration descriptive.

Plusieurs travaux ont mis en avant que les aspects structuraux du langage varient en fonction des situations d'utilisation : en langage oral par exemple chez l'enfant (Bernicot & Mahrokhian, 1989; Bernicot, 1994; Bernicot, Comeau, & Feider, 1994 ; Bernicot, Laval, & Chaminaud, 2007; Clark & Bernicot, 2008) mais aussi en langage écrit chez les adolescents (Berman, 2005), notamment à travers l'utilisation de nouveaux registres langagiers tel que les SMS (Bernicot, Volckaert-Legrier, Goumi, & Bert-Erboul, 2012; Volckaert-Legrier, Bernicot, & Bert-Erboul, 2009). Si on adapte le concept de registre de langue à la modalité de production de la langue (oral vs écrit), alors on peut s'attendre à une variation des aspects structuraux du langage en fonction de la modalité d'utilisation : par exemple, dans une situation de narration

à visée communicative, l'élève adaptera son langage en fonction de la modalité d'expression dans laquelle il se trouve.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la thèse présentée s'inscrit dans le courant de la psychologie pragmatique développementale qui est au croisement des théories pragmatiques et des théories interactionnistes du développement. De ce fait, nous avons pris appui sur une notion issue de la théorie de Vygotski, le passage de phase inter-psychologique à la phase intra-psychologique, que nous avons étendue aux situations d'apprentissages explicites du langage écrit dans la cadre scolaire.

2. Le passage de la phase inter-psychologique à la phase intra psychologique chez Vygotski

Les concepts de phases inter-psychologique et intra-psychologique ont été développés par Vygotski (1997). Cet auteur a montré que lorsque deux individus interagissent ils n'ont pas le même degré d'expertise à propos du sujet sur lequel ils échangent. C'est le cas, par exemple, des situations d'interactions entre un enseignant et un élève dans les situations d'apprentissages scolaires. Dans ces situations, l'enseignant est un expert du sujet dont il est question et l'élève en est un novice. Dans la phase inter-psychologique l'enseignant expert et l'élève novice construisent ensemble un code commun. Dans la phase intra-psychologique l'élève novice est capable d'utiliser ce code pour lui-même. Les interactions entre l'enseignant expert et l'élève novice revêtent un caractère dynamique puisqu'elles permettent au novice d'augmenter ses performances en passant de la phase inter-psychologique à la phase intra-psychologique.

Ces notions de phases inter-psychologique et intra-psychologique telles qu'elles ont été proposées par Vygotski (1997) ont déjà été explorées dans le cadre de recherches en linguistique sur l'apprentissage du langage oral chez de jeunes élèves en école maternelle (Canut, Bertin, & Bocéréan, 2013). L'idée centrale de ces travaux est de montrer que les schèmes sémantico-syntaxiques tels qu'ils ont été définis par Lentin (1998), c'est-à-dire les représentations mentales que l'enfant se fait de l'organisation des mots entre eux quand un adulte s'adresse à lui par exemple, s'acquièrent grâce aux interactions langagières quotidiennes. Lorsqu'un adulte verbalise son raisonnement devant un enfant, dans le cadre d'interactions langagières adaptées, cela permet à l'enfant de s'approprier les structures de sa langue (Canut & Vernatier, 2011).

Etendre ce raisonnement de l'oral vers l'écrit laisse penser que, lorsque les enseignants verbalisent leurs raisonnements, dans le cadre d'interactions quotidiennes avec leurs élèves, ils permettent à ces derniers d'acquérir les structures formelles de la langue écrite. Dans la phase inter-psychologique l'enseignant donne, en verbalisant son raisonnement, la signification des énoncés qu'il adresse à ses élèves. Cette première phase est inter-psychologique parce que les élèves ne peuvent pas encore accéder seuls à la signification de ce qui est dit : ils ont besoin de l'aide de l'adulte. La répétition quotidienne de ces situations inter-psychologiques d'interaction entre l'enseignant et ses élèves, permet à ces derniers d'accéder à la phase intra-psychologique. La verbalisation du raisonnement de l'enseignant passe alors dans la base de connaissances communes et les élèves peuvent accéder seuls à la signification de ce qu'il leur a été dit. Dans la phase intra-psychologique les élèves n'ont plus besoin de l'aide de l'enseignant.

En résumé, ce premier chapitre théorique a permis de délimiter le cadre théorique de cette thèse. Ainsi, le travail présenté s'inscrit dans le champ de la psychologie pragmatique développementale qui permet de prédire une variation des performances langagières des participants en fonction du contexte dans lequel le langage est produit.

Chapitre 2 : la narration d'un évènement personnel, un système de communication

Ce deuxième chapitre théorique a pour objectif de présenter dans un premier temps le développement typique de la narration, puis de montrer que la narration peut être considérée comme un système de communication. Enfin, ce chapitre propose de souligner les spécificités liées à la narration écrite.

1. L'apprentissage de la narration chez les enfants d'âge scolaire

Narrer un évènement nécessite plusieurs années d'apprentissage chez l'enfant d'âge scolaire (Fayol, 1983, 1985 ; Karmiloff-Smith, 1981 ; Berman & Slobin, 1994). De plus, Gonnand et Jisa (2001) ont mis en avant qu'il existe plusieurs types de narrations et que cette diversité place les enfants dans des situations de production différentes qui ne font pas appel aux mêmes contraintes cognitives. En effet, narrer un évènement personnel est différent de narrer une histoire fictive à partir d'images. De même, narrer une histoire à l'oral n'est pas la même chose que narrer une histoire à l'écrit. Les compétences narratives d'un enfant varient donc selon la situation narrative qui lui est proposée.

Berman (1994) souligne qu'une des caractéristiques de la narration d'un évènement personnel est que sa structure épisodique est simple. En effet, la narration d'un évènement personnel prend appui sur une expérience vécue que l'enfant doit reconstruire verbalement. Néanmoins, ce type de narration nécessite la mise en œuvre de capacités linguistiques (lexicales, morphologiques, syntaxiques, micro-textuelles) que l'enfant doit utiliser et maîtriser (Gonnand & Jisa, 2001). Au niveau syntaxique par exemple, lorsque l'enfant produit une narration, il doit respecter les règles grammaticales de sa langue, c'est-à-dire qu'il doit prendre en compte les relations qui existent entre les éléments grammaticaux qu'il produit, pour organiser des énoncés compréhensibles (Schaelstaete, 2011). En langue française, l'organisation des éléments grammaticaux dans un énoncé, c'est-à-dire la syntaxe, suit le schéma sujet – verbe – objet (SVO). Le respect de ce schéma assure la compréhension du message qui est transmis.

Mais, dans le développement typique de la narration, les éléments structuraux du langage ne s'acquièrent pas tous au même moment (Bernicot & Bert-Erboul, 2014). Les aspects syntaxiques du langage par exemple, sont acquis avant les aspects morphologiques, c'est-à-dire avant les notions d'accords sur les pronoms, les noms et les verbes. De plus, l'apprentissage des aspects structuraux du langage a lieu dans le cadre d'interactions quotidiennes entre l'enfant et les adultes qui l'entourent. Grâce à ces interactions quotidiennes, les tout jeunes enfants acquièrent des capacités pragmatiques telles que le respect de l'alternance des tours de paroles par exemple. C'est ce que Bruner (1983) a défini comme étant le « format de l'interaction ». Le tableau 1 ci-dessous illustre les capacités pragmatiques typiquement acquises à 7 ans[2] par des interactions quotidiennes avec les adultes qui l'entourent.

Tableau 1[3] - Développement typique des capacités pragmatiques chez l'enfant en narration

Capacités pragmatiques	Ages d'apparition [4]	Articles sources
Capacité à inférer des informations d'une histoire	3-4 ans	Paris et Upton, 1976
Réparation du non-respect des tours de parole	5 ans	Ervin-Tripp, 1979
Présence de la trame d'une histoire	5-7 ans	Liles, 1993
Utilisation efficace de références anaphoriques	6-7 ans	Karmiloff-Smith, 1985

2. La narration : un système de communication

Labov (1993) a montré que la narration suit un schéma commun à tous les récits narratifs qui respectent une structure définie. Dans une narration, la présence d'indices pragmatiques tels qu'une situation initiale, un évènement et une situation finale reflètent l'existence du schéma narratif. Il a été montré par ailleurs que le développement des

[2] Âge des plus jeunes participants de la recherche présentée dans cette thèse
[3] Extrait de Collette et Schelstraete (2012) d'après Adams (2002)
[4] Ages approximatifs de l'apparition des capacités

capacités nécessaires pour respecter le schéma canonique dans une narration était lié au développement de l'acquisition des formes linguistiques, comme par exemple l'acquisition des marques temporelles ou des connecteurs (Berman & Slobin, 1994). Dans une étude menée auprès d'enfants de plusieurs langues maternelles différentes (anglais, allemand, hébreux, turque), Berman et Slobin (1994) ont mis en évidence que les caractéristiques typologiques de la langue cible avaient un impact sur le développement des capacités nécessaires pour produire un récit qui respecte le schéma narratif.

Georgakopoulou (2005) dans un article de synthèse rappelle que pour Bruner (1987, 1990) « *le mode narratif a la fonction symbolique de reconstruire la réalité à travers une histoire* ». En d'autres termes, la narration est un système de communication qui permet au locuteur de traiter la réalité telle qu'elle est, à partir de ses observations propres, en exprimant ses expériences, ses croyances, ses doutes et ses émotions. La narration est un système de communication qui possède des propriétés référentielles et textuelles intrinsèques (Georgapoulou, 2005). Il s'agit tout d'abord de l'adéquation entre un évènement qui a eu lieu dans le passé et la narration qui en est faite au moment où elle est faite. Labov (1972) introduit la notion de la temporalité, nécessaire dans la narration. Les temps des verbes utilisés dans la narration sont obligatoirement des temps du passé. Quand un locuteur raconte un évènement personnel à quelqu'un, cet évènement a eu lieu dans le passé. Il existe de plus un lien étroit entre la réalité de l'évènement qui a eu lieu et la narration qui en est faite. La narration se différencie en ce sens de la fiction, puisqu'elle a pour objectif de communiquer et de transmettre à un individu des informations qui ont eu lieu. Bruner (1990) précise que dans la narration, même si le locuteur donne une tonalité extraordinaire à son récit, il n'empêche que l'évènement a eu lieu dans la réalité. La narration doit refléter au mieux ce qui s'est passé.

Une des caractéristiques de la narration est qu'elle permet au locuteur d'évaluer et de sélectionner les éléments qu'il veut raconter, en s'impliquant personnellement, pour leur donner une signification. De ce fait, le mode narratif permet au locuteur de s'adapter à son interlocuteur et de maintenir son intérêt. Ochs et Schieffelin (1989) soulignent que les marques linguistiques qui expriment les sentiments personnels tels que les répétitions, le présent narratif, le dialogue rapporté, les déictiques, les connecteurs, les détails, les ellipses sont omniprésentes dans la narration. D'après ces auteurs, la présence de ces marques linguistiques confère à la narration la propriété de rapporter ce qui a eu lieu avec véracité. Dans une narration, le locuteur est engagé et il a la responsabilité de transmettre à son interlocuteur ce qui s'est passé de la façon la plus vraisemblable (Bauman, 1986).

Enfin, Georgakopoulou (2005) montre que le mode narratif donne la possibilité au locuteur de donner une empreinte personnelle à son récit par le biais du vocabulaire et des formes linguistiques qu'il emploie. L'auteur précise qu'à travers une narration on peut identifier le genre, l'âge et l'origine socio-culturelle du locuteur (Georgakopoulou, 1997, 2003b) et ceci est d'autant plus vrai lorsque le narrateur raconte un évènement qui lui est personnellement arrivé (Schiffrin, 1996). Les narrations d'évènements personnels qui demandent un engagement fort de la part du locuteur retiennent par ailleurs davantage l'attention de l'interlocuteur : le locuteur essaie de convaincre son interlocuteur, en s'impliquant personnellement dans la narration de l'évènement qu'il a vécu (Georgakopoulou & Goutsos, 2004). Bamberg (1997) souligne que la narration permet au locuteur d'être dans l'interaction à trois niveaux différents :

- Le locuteur se positionne vis-à-vis de son interlocuteur.
- Le locuteur se positionne vis-à-vis de l'évènement comme l'acteur de ce qu'il raconte.

- Le locuteur se positionne vis-à-vis de lui-même dans ce qu'il raconte et qu'il considère comme étant vrai et pertinent.

Lorsqu'un individu raconte un évènement personnel, il adopte ces trois positions en même temps pour maintenir l'attention de l'interlocuteur. Dans l'interaction narrative, le locuteur déploie des capacités créatives qui lui sont propres, dans sa façon de narrer l'évènement qu'il a vécu.

Les travaux menés par Berman et ses collaborateurs (Berman & Verhoeven, 2002 ; Berman, Ragnarsdottir, & Stromqvist, 2002 ; Berman, 2004, 2008) ont montré que lorsqu'un participant raconte un évènement personnel dans une narration, orale comme écrite, il utilise des formes linguistiques spécifiques (son discours est direct, immédiat et très personnalisé) qui s'opposent à un discours plus distancié, abstrait et impersonnel utilisé dans d'autres types de production comme un exposé par exemple. L'idée centrale des auteurs est de montrer qu'il existe un continuum de moyens linguistiques à disposition des individus, et que ceux-ci privilégient l'utilisation de certaines formes structurelles plutôt que d'autres, en fonction de plusieurs variables telles que leur âge, leur langue maternelle et la situation de production dans laquelle ils se trouvent (la narration d'un évènement personnel / l'exposé d'idées relatives à un sujet d'actualité par exemple). Les résultats de ces recherches montrent que les narrations d'évènements personnels ont certains traits caractéristiques qui sont de plus en plus saillants avec l'âge des participants et qui sont communs aux différentes langues maternelles qui ont été étudiées :

- Celui qui produit la narration est au centre du discours. Il produit des références qui reflètent sa participation personnelle à l'évènement qu'il rapporte. Il s'exprime à la première personne du singulier.

- Celui qui produit la narration s'adresse directement au destinataire du message. Ce faisant, il l'implique dans la communication.
- Celui qui produit la narration prend pour point de départ de la narration le point de départ de l'évènement qui est arrivé.
- Celui qui produit la narration partage les émotions qu'il a ressenties au moment où l'évènement s'est produit.

Fayol (1983, 1985) a mis en avant que produire des narrations est un exercice auquel les enfants d'âge scolaire sont soumis de façon privilégiée par les enseignants tant en compréhension qu'en production, notamment à l'écrit. Or narrer un évènement à l'oral et à l'écrit ne fait pas appel aux mêmes capacités. Il nous semble important ici de préciser les spécificités liées à la production d'une narration à l'écrit.

3. Spécificités liées à la production d'une narration à l'écrit

Le langage écrit est appris de façon formelle dans le cadre scolaire, au sein de situations pédagogiques programmées par les enseignants selon une progression qui couvre plusieurs années, et ce dès la dernière année de maternelle. Cet apprentissage est donc explicite : à l'école on apprend à lire et on apprend à écrire. Il est important de souligner que lorsqu'un enfant apprend à écrire dans le cadre de séances dédiées à cet apprentissage, il est face à un adulte dont la profession est l'enseignement. Le langage écrit s'acquiert à travers une nécessité d'apprentissage et produire une narration requiert un certain nombre de compétences structurelles. Fayol et Miret (2005) soulignent qu'il faut prendre en compte trois éléments consensuels qui entrent en jeu lors de rédaction d'un texte écrit :

- Rédiger un texte écrit est une activité complexe qu'il faut découper en composantes : lexicales, morphologiques et syntaxiques (Hayes & Flower, 1980).
- Rédiger un texte écrit cohérent et cohésif nécessite de coordonner la représentation du message que l'on veut transmettre et les procédures qui y sont associées (Favart, 2005).
- Rédiger un texte écrit demande d'intégrer les fonctionnements de différentes composantes en temps réel, et donc avec une capacité de traitement limitée (Olive & Piolat, 2005, Olive, 2014, 2011, 2004).

Dans le cadre de cette thèse, nous nous sommes intéressés aux composantes lexicales, morphologiques et syntaxiques impliquées dans la rédaction d'une narration écrite d'une part, et à son organisation micro-textuelle d'autre part, à travers la présence des marques de cohérence et de cohésion.

3.1. Les composantes lexicales et morphologiques

L'orthographe lexicale et l'orthographe morphologique sont des éléments structuraux indispensables pour produire un texte écrit telle qu'une narration. En langue française, les correspondances phonèmes-graphèmes de l'écrit sont complexes et l'analyse phonétique des mots ne suffit pas pour orthographier correctement bon nombre de mots (Jaffré & Fayol, 1997). Pour cela, le scripteur doit utiliser des connaissances linguistiques (phonologiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques) qui vont au-delà de la maîtrise de la conversion des phonèmes en graphèmes (Ziegler & Goswami, 2005 ; Ziegler, Jacobs, & Stone, 1996) puisque certains traits lexicaux et morphologiques non marqués au niveau phonologique sont représentés à l'écrit (Véronis, 1988).

Le français compte 130 graphèmes pour 37 phonèmes et certains phonèmes peuvent être représentés par plusieurs graphèmes (Cf. Annexe 1). On notera cependant que, dès les premiers apprentissages, les enfants sont sensibles à différents types d'informations linguistiques telles que certaines régularités graphotactiques ou morphologiques, notamment grâce à des apprentissages implicites de la langue (Pacton & Deacon, 2008 ; Pacton, Fayol, & Perruchet, 2005). L'apprentissage de l'orthographe consiste ainsi à maîtriser progressivement deux stratégies, l'une qui implique une médiation phonologique, l'autre qui repose sur la mémorisation de formes orthographiques. Ces deux modes de production de l'orthographe des mots reposent sur deux voies de traitement, une voie phonologique de conversion phono-graphémique, dite voie d'assemblage et une voie lexicale de récupération de l'orthographe des mots, dite voie dite d'adressage. Les difficultés en orthographe peuvent provenir de l'une ou l'autre de ces voies.

Les modèles classiques de référence du développement de l'orthographe sont ceux de Frith (1985) et de Ehri (1989) dans lesquels l'apprentissage de l'orthographe suit une progression identique pour tous les enfants : il commence par la prise en compte de la phonologie des mots, puis de leur orthographe, et enfin de leur morphologie.

L'acquisition de l'orthographe dans le modèle de Frith (1985) repose sur trois stades successifs : le stade logographique, le stade alphabétique et le stade orthographique. Au cours du stade logographique, l'enfant apprend « par cœur » certains mots à partir d'indices visuels comme les formes graphiques ou la longueur des mots. Lorsque l'enfant de 5-6 ans essaie d'écrire un mot, il est prisonnier de ce qu'il voit : pour lui, par exemple, la longueur du mot peut dépendre de la taille réelle de l'objet auquel il se réfère, et non pas de sa forme phonologique (Fayol & Jaffré, 1999). Ainsi, si l'on demande à de jeunes enfants d'écrire les

mots « *train* » et « *automobile* » ils produisent une suite de lettres physiquement plus longues pour « *train* » parce que c'est un objet plus long qu'une automobile. L'apprentissage de l'écriture du prénom permet à l'enfant de commencer à mettre en correspondance des sons avec des lettres. Il entre alors dans le stade alphabétique. Dans ce deuxième stade, l'apprentissage de l'orthographe des mots repose sur une stratégie de conversion phono-graphémique ou l'enfant associe chaque son à un graphème particulier. Ces conversions sont différentes de celles réalisées par les adultes, et aboutissent à des difficultés dans la segmentation des mots que Jaffré et Fayol (1977) ont nommées l'orthographe inventée. Ehri (1989) a complété le modèle de Frith (1985) en proposant de scinder le stade alphabétique en deux sous-stades : le stade alphabétique partiel dans lequel l'enfant utilise de façon rudimentaire les règles des correspondances phono-graphémiques et le stade alphabétique complet dans lequel les connaissances alphabétiques sont suffisamment solides pour permettre l'accès au stade orthographique. Une fois que la conversion phono-graphémique est maitrisée, l'enfant entre progressivement dans le stade orthographique. Au stade orthographique, l'enfant utilise des unités plus grandes que le graphème, par exemple, les morphèmes dérivationnels, qui marquent la fonction d'un mot ou d'une partie de mot.

A ce propos, on peut remarquer que l'enseignement de l'orthographe dans le système scolaire français est cohérent avec cette progression et avec les travaux réalisés en langue française puisqu'il commence à 6-7 ans et suit une progression définie par des textes officiels rédigés pour l'école élémentaire (Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 2 ; p.7) et pour le collège (Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 aout 2008, p.5 ; p.7 ; p.9 ; p.11). Il faut souligner que dans le système scolaire français, l'apprentissage de l'orthographe et de la syntaxe occupe une position centrale dans l'enseignement du langage écrit (Chiss & David, 1992). En effet, les enfants commencent à apprendre les correspondances phono-

graphémiques dès la première année d'école élémentaire. Au début de cet apprentissage les enfants typiques produisent des erreurs de segmentation de mots, spécifiques à la langue française, parce que la structure syllabique consonne-voyelle qui est la plus courante à l'oral, rend difficile l'acquisition de la « frontière des mots » à l'écrit (Jaffré & Fayol, 1997). Comme on l'a vu précédemment en langue française, de nombreux phonèmes peuvent s'écrire avec plusieurs graphèmes (par exemple le phonème *[o]* peut s'écrire *« o »*, *« au »*, *« eau »*) et certains graphèmes ne correspondent pas à un phonème (c'est le cas par exemple des lettres muettes à la fin d'un mot comme le *–p* muet de « coup »). Ceci conduit les enfants à produire des erreurs d'orthographe lexicale telle que *« otre »* pour *« autre »* dans lesquelles ils font une erreur de substitution de graphème dans la conversion phono-graphémique (Pacton, Fayol, & Perruchet, 2005). Colé et al. (2012) parlent d'erreurs transparentes typiques puisque les graphèmes *« o », « au », « eau »* transcrivent tous le phonème *[o]*. D'après Jaffré (1992), l'apprentissage de ces irrégularités repose sur la fréquence des graphèmes employés (le phonème *[o]* par exemple s'écrit avec le graphème *« o »* dans 75% des occurrences, et avec le graphème *« au »* dans 24% des occurrences).

En ce qui concerne l'orthographe morphologique, d'après Fayol et Jaffré (2008), une des difficultés est qu'elle nécessite la compréhension et l'utilisation d'informations plus larges que celles qui sont intrinsèques au mot. Par exemple, l'orthographe d'une flexion plurielle telle que le *-nt* à la fin d'un verbe nécessite d'avoir compris et d'appliquer la règle d'accord entre le pronom sujet pluriel, *« ils »* ou *« elles »,* et le verbe auquel il se rapporte (Pacton, Fayol, & Perruchet, 2005). Lorsque l'enfant ne prend pas en compte toutes les informations requises il produit des erreurs d'orthographe morphologique du type « *on se disputent*» pour « *on se dispute* ». Dans cet exemple la présence de la flexion verbale *–nt* à la fin du verbe

traduit la généralisation d'une règle morphologique dans une situation inappropriée, à savoir que le « *on* » fait référence à plusieurs personnes.

3.2. L'apprentissage de la syntaxe

L'apprentissage de la syntaxe débute progressivement à 7-8 ans et les élèves apprennent à rédiger de manière autonome des textes courts. Cet apprentissage requiert un certain nombre de capacités différentes telles que : construire une ou plusieurs phrases en prenant en compte l'orthographe lexicale et morphologique des mots et enchainer deux voire trois phrases. Au début de cet apprentissage, on observe des différences interindividuelles importantes quant à la longueur des écrits produits qui peuvent varier de une à trois ou quatre phrases. Entre 8-9 et 10-11 ans, la priorité de l'enseignement de l'écrit est portée sur cet apprentissage et fait l'objet d'un entrainement régulier et progressif à la rédaction de textes. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire une situation, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, tout en respectant des consignes de production. Ils s'entraînent au quotidien à rédiger des textes de plus en plus longs et à se corriger pour améliorer leurs productions. Cet apprentissage permet de développer des compétences spécifiques telles que l'utilisation d'un lexique pertinent en fonction de ce qui leur est demandé et la mise en œuvre de leurs performances en orthographe lexicale, orthographe morphologique et en syntaxe. Enfin, le développement de la prise en charge autonome de leurs productions est encouragé puisque les élèves sont invités à utiliser des outils mis à leur disposition dans la classe pour les aider : les manuels, les dictionnaires, les répertoires, etc.

Au collège l'enseignement de la syntaxe a pour objectif de conduire les élèves à comprendre les mécanismes de la langue, à maîtriser la terminologie qui sert à les identifier et à les analyser, et ce afin qu'ils puissent réutiliser ces connaissances pour mieux s'exprimer à l'écrit. Les programmes officiels préconisent qu'au collège, l'expression écrite soit pratiquée régulièrement et tout au long de la scolarité au collège de 11-12 ans à 14-15 ans. Les élèves doivent développer des performances dans le respect des consignes qui leur sont données, l'orthographe lexicale et morphologique des mots qu'ils écrivent, la syntaxe de leurs phrases et la cohésion de leurs productions écrites.

3.3. Les marques de cohérence et de cohésion : présence et diversité des connecteurs

Favart (2005) a montré que la présence des connecteurs dans un texte écrit permet d'assurer d'une part la cohérence du texte qui est produit et d'autre part sa cohésion. L'auteur précise que la cohésion d'un texte écrit est liée aux représentations cognitives du scripteur et que la cohérence est liée aux aspects linguistiques utilisés. Par ailleurs, Favart et Passerault (1999) ont montré que l'utilisation et la diversité des connecteurs reflètent le niveau d'organisation sémantique : par exemple, en début d'apprentissage, les enfants produisent essentiellement le connecteur indifférencié « *et* » puis l'acquisition de la diversité lexicale leur permet d'utiliser d'autres connecteurs comme « *après* », « *ensuite* », « *puis* » pour marquer une chronologie par exemple. Avec la maitrise de l'écrit, l'organisation micro-textuelle se complexifie et les scripteurs utilisent d'autres types de connecteurs : adversatifs comme « *mais* », achroniques comme « *lorsque* », causaux comme « *parce que* ».

D'après le modèle de Karmiloff-Smith (1985, 1992), lorsque l'enfant apprend à rédiger des textes, il traverse trois phrases successives qui lui permettent de mettre en lien et en opposition les différentes formes linguistiques des connecteurs et leurs fonctions :

- Pendant la première phase, dite procédurale, l'enfant associe une forme à une fonction unique. Dans cette phase, l'enfant utilise toujours les mêmes connecteurs, par exemple « *et* » pour lier deux propositions, parce qu'il n'envisage pas encore son texte de façon globale (Favart, 2005).
- Dans la deuxième phase, dite méta-procédurale, l'enfant est capable de mettre en relation les contenus qu'il utilisait de façon isolée dans la phase précédente.
- Enfin, dans la dernière phase, l'enfant est en mesure d'utiliser tous les connecteurs dont il dispose de façon simultanée en faisant des choix pertinents en fonction de la structure du texte qu'il produit. A ce stade il peut, de plus, expliciter ses choix.

Enfin, d'après Adam (1984, 1992), les connecteurs ont une fonction spécifique de structuration du texte qui se réalise à travers trois types d'opérations :

- Les opérations de liage qui servent à enchainer les propositions. Ces opérations sont réalisées par les jeunes scripteurs en début d'apprentissage.
- Les opérations d'empaquetage qui sont issues de la planification du texte en amont. Les empaquetages additifs du début d'apprentissage sont remplacés progressivement par des empaquetages intégratifs dans lesquels l'enfant prend en compte la structure plus globale du texte qu'il produit.
- Les opérations de balisage qui assurent la présence d'une hiérarchie dans le texte produit. Ces opérations permettent au scripteur de traiter le texte dans son ensemble c'est-à-dire à un niveau macro.

En somme, il existe différents types de narrations qui requièrent plusieurs années d'apprentissage pour les enfants d'âge scolaire. La narration d'un évènement personnel est un style narratif qui revêt des caractéristiques propres et qui représente un système de communication entre deux personnes. Par ailleurs, narrer un évènement à l'écrit est un exercice complexe parce que devant répondre à un certain nombre de contraintes spécifiques tant au niveau lexical, morphologique, syntaxique qu'au niveau micro et macro-textuel.

Chapitre 3 : Définition de la dysphasie, politiques publiques françaises associées (dépistage et prises en charge) et narration d'un évènement personnel

Ce troisième chapitre théorique a deux objectifs. Le premier consiste à définir les contours de la dysphasie et la façon dont cette pathologie a été prise en considération par les pouvoirs publics en France au niveau du dépistage et des prises en charge. Le second consiste à expliquer pourquoi, au regard des capacités pragmatiques des dysphasiques, nous leur avons proposé une situation de narration à l'oral et à l'écrit.

Dans un premier temps, nous présentons une définition de la dysphasie ainsi qu'une classification des différents profils langagiers rencontrés dans cette pathologie. Puis nous montrons comment la dysphasie a été prise en compte par les politiques publiques depuis une dizaine d'année. Enfin, nous présentons la situation de narration, telle que nous l'avons proposée, c'est-à-dire comme un nouveau mode d'évaluation des performances langagières des dysphasiques, au regard de leurs capacités pragmatiques.

1. Définition de la dysphasie

En 2000, 4 à 5% des enfants français de 5 à 9 ans présentaient des troubles spécifiques du langage oral ou écrit et 1% de ces enfants présentaient des troubles graves (Ringard, 2000). Ces enfants, dysphasiques, présentent un trouble spécifique du développement dans lequel leur capacité à utiliser le langage oral est nettement inférieure au niveau correspondant à leur âge mental. Le diagnostic de dysphasie répond aux critères du « *Trouble de l'acquisition du langage de type expressif* » (F80.1) dans la Classification statistique Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes, 10ème révision (CIM-10) de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2001) des troubles mentaux et des troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent. Ces critères sont les suivants :

- Les capacités d'expression du langage, évaluées par des tests standardisés sont inférieurs à au moins deux écarts-types de la valeur moyenne correspondant à l'âge de l'enfant.
- Les capacités réceptives du langage, évaluées par des tests standardisés, se situent dans les limites de deux écarts-types par rapport à la valeur moyenne correspondant à l'âge de l'enfant.

- Les capacités à utiliser et à comprendre la communication verbale sont dans les limites de la normale, de même que les fonctions imaginatives du langage.
- Les capacités cognitives, mesurées à travers le quotient intellectuel non verbal de Weschler (1996) sont préservées (≥ 80).
- Enfin, il n'existe pas d'atteintes neurologiques, sensorielles ou physiques altérant directement l'usage du langage parlé, ni de trouble envahissant du développement.

Le diagnostic de dysphasie est donc posé lorsqu'un enfant manifeste un trouble oral sous la forme d'une perturbation profonde qui persiste au-delà de l'âge de 6 ans malgré une prise en charge spécifique, adaptée et régulière (Léonard, 2014). C'est un diagnostic « par exclusion », c'est-à-dire une fois qu'un ensemble de troubles susceptibles d'engendrer un déficit langagier ont été exclus, à savoir :

- Absence d'un déficit intellectuel.
- Absence d'un déficit sensoriel auditif ou d'une malformation des organes phonateurs.
- Absence d'un déficit neurologique.
- Absence d'un trouble psychique.
- Absence d'une carence affective et/ou éducative grave.

Ce diagnostic par exclusion repose sur la théorie « modulaire » développée par Fodor (1983) qui stipule que chaque grande fonction humaine, tels que le langage et la cognition, se développe et fonctionne indépendamment des autres. En résumé, la dysphasie est définie et diagnostiquée par une dissociation entre un langage oral déficitaire sur le versant de la production et une cognition préservée (Bishop, 1992 ; Botting & Conti-Ramsden, 2004 ; McArthur & Bishop, 2001).

Certains auteurs ont complété la définition traditionnelle de la dysphasie en insistant sur les manifestations cliniques de cette pathologie. La définition de Lussier et Flessas (2009) en est un exemple. D'après ces auteurs, la dysphasie se caractérise par un *« trouble prédominant du langage, dans les sphères expressive ou réceptive, qui s'observe par des atteintes variables affectant le développement de plus d'une composante du langage, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique. En plus d'une hétérogénéité des manifestations de ce trouble d'un individu à l'autre, il se caractérise, chez un même individu, par sa persistance, la variabilité du portrait clinique dans le temps, de même que par une forte probabilité qu'il y ait peu d'évolution sans intervention. La dysphasie est souvent accompagnée d'autres signes et peut aussi coexister avec d'autres déficiences. La dysphasie a des répercussions qui peuvent entraver le développement et le fonctionnement de l'individu sur les plans personnel, social, scolaire et professionnel. Par conséquent, la dysphasie engendre des situations de handicap et des préjudices variables pour l'individu et son entourage selon les circonstances et à tous les âges de la vie ».* Cette définition propose donc une alternative à la définition traditionnelle de la dysphasie par exclusion, en se focalisant sur les manifestations cliniques consécutives à l'existence d'une dysphasie d'une part et en insistant sur l'hétérogénéité inter et intra individuelle des manifestations cliniques.

D'autres auteurs ont par ailleurs mis en évidence que les profils linguistiques des enfants et adolescents dysphasiques sont hétérogènes (Bortolini, Leonard, & Caselli, 1998). Pour rendre compte de cette hétérogénéité, Rapin et Allen (1983) ont proposé une sémiologie des dysphasies à partir de la manifestation du trouble langagier. Gérard (1991) a synthétisé cette sémiologie en cinq profils linguistiques qui sont les suivants :

- Le trouble de la production phonologique, qui se manifeste par des difficultés d'articulation importantes et des omissions de mots. Les enfants qui présentent un

trouble de la production phonologique s'expriment abondamment mais leur discours est quasiment inintelligible. De plus, ils ont du mal à élaborer leur discours.

- Le déficit phonologique syntaxique, qui est l'atteinte la plus fréquente. Dans ce profil, le trouble expressif est majoritaire par rapport au trouble réceptif. Ce déficit se traduit par un langage peu intelligible marqué par une articulation déviante, un manque du mot et une syntaxe déficitaire (non-respect de l'ordre SVO des mots dans les phrases). Souvent les phrases sont courtes et non reliées entre elles par des mots.
- L'agnosie auditivo-verbale, dans laquelle le trouble réceptif est majoritaire par rapport au trouble expressif. L'agnosie auditivo-verbale se manifeste par une incapacité à décoder la phonologie et à donner une signification aux sons de la langue (en absence de déficit auditif avéré). C'est la forme la plus sévère du trouble de la compréhension verbale.
- Le syndrome lexical syntaxique, qui se manifeste par un manque du mot important et une syntaxe difficile. Dans ce profil, l'accès lexical est le plus déficitaire et se traduit par une difficulté à retenir de nouveaux mots, des hésitations dans le langage spontané, une lenteur à répondre, et l'utilisation de mots connus qui ont pour fonction de « remplir » le discours. L'articulation est cependant normale et ce qui est dit est compréhensible.
- Le syndrome sémantique pragmatique, qui se manifeste par une difficulté de compréhension du langage métaphorique, des difficultés d'adaptation (non-respect des tours de parole par exemple) et d'interprétation du contexte de production du discours. Ce syndrome rend l'échange incohérent.

D'après les évaluations qui ont été menées au Centre Référent des Troubles du Langage de l'hôpital Henri Laborit de Poitiers, les participants de notre recherche présentent tous un

syndrome phonologique syntaxique. En ce sens, ils représentent une grande partie de la population dysphasique puisque c'est la catégorie la plus fréquente de cette population (Ajuriaguerra, 1974).

2. Les politiques publiques en France associées au dépistage et aux prises en charge des enfants et adolescents dysphasiques

En février 2000, Jean-Charles Ringard, Inspecteur d'académie, Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale de la Loire Atlantique, adresse à Madame la Ministre Déléguée à l'enseignement scolaire un rapport intitulé « *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique* » (Ringard, 2000). Dans ce rapport, Ringard préconise une prise en charge précoce des troubles du langage pour prévenir et atténuer leurs conséquences dans la vie quotidienne scolaire des enfants concernés et plus tard leur insertion professionnelle. En Mars 2001, un plan d'action de santé publique (Veber & Ringard, 2001), destiné aux enfants atteints d'un trouble spécifique du langage, est mis en place. Ce plan décline 28 mesures autour de cinq axes :

- Mieux prévenir dès l'école maternelle.
- Mieux identifier les enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral et/ou écrit.
- Mieux prendre en charge.
- Mieux informer, former et chercher.
- Assurer le suivi du plan d'action.

Les pouvoirs publics, les professionnels et les associations de parents se sont rapidement fédérés autour de ce plan d'action, dans l'objectif d'améliorer le dépistage des

troubles du langage et d'assurer une prise en charge pluridisciplinaire. Les premiers Centres Référents des Troubles du Langage ont alors vu le jour en France. A Poitiers, sous l'impulsion du Docteur Joël Uzé, l'ouverture administrative du Centre Référent des Troubles du Langage a eu lieu le 2 janvier 2005. En octobre 2005, les recommandations officielles sur les outils de repérage, de dépistage et de diagnostic pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage ont été publiées (Vallée & Dellatolas, 2005).

Depuis l'ouverture des premiers Centres Référents des Troubles du Langage une décennie s'est écoulée. Les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage en 2005 sont aujourd'hui des adolescents. Les professionnels qui prennent en charge les enfants dysphasiques ont aujourd'hui dix ans de pratique de terrain. Il est donc temps d'actualiser les modes d'évaluation et de prises en charges pour les faire évoluer au regard du quotidien, notamment scolaire, des enfants dysphasiques. En témoigne ci-dessous, Céline, la maman d'un jeune dysphasique de 11 ans, Noé :

> *« Par moments je ne sais plus comment je peux aider Noé à progresser. Comment je peux faire pour que ça continue, que les progrès ne s'arrêtent pas ? Quand j'en parle avec son orthophoniste qui le voit toutes les semaines depuis qu'il a 6 ans, j'ai l'impression qu'elle s'essouffle elle aussi. Et à l'école c'est pareil. Même si ça va de mieux en mieux ça fait quatre ans qu'il est dans sa classe et l'autre jour la maîtresse m'a fait comprendre qu'elle aurait besoin de nouvelles billes pour continuer à faire avancer Noé ».*

L'objectif principal du travail présenté s'inscrit dans cette dynamique. Nous souhaitons montrer que des résultats issus de la recherche fondamentale peuvent s'articuler avec la réalité quotidienne des enfants et des adolescents dysphasiques et de ce fait aider à faire évoluer les prises en charge spécifiques et les pratiques pédagogiques. Pour cela, nous avons proposé une situation d'évaluation différente de celles qui sont habituellement utilisées : la narration d'un évènement personnel. Ce choix prend appui sur le fait que plusieurs auteurs

ont montré que les capacités pragmatiques et la cognition sociale sont relativement bien préservées chez les enfants et adolescents dysphasiques.

3. Pourquoi utiliser la narration d'un évènement personnel pour évaluer les performances langagières des enfants et des adolescents dysphasiques ?

Bishop (2002) et Léonard (2014) ont mis en évidence que les capacités pragmatiques et celles liées à la cognition sociale sont relativement bien préservées chez les enfants dysphasiques : ils présentent une volonté manifeste à communiquer avec les autres enfants et les adultes qu'ils côtoient et ne présentent pas de trouble dans la réciprocité ni de restriction dans leurs interactions sociales. Léonard (2014) souligne de plus, qu'en situation de narration les enfants dysphasiques produisent des histoires qui sont correctement organisées, selon le schéma canonique usuel (début - évènement - fin).

Ukrainetz et Gillam (2009) précisent cependant qu'en situation de narration à partir de supports visuels, les enfants dysphasiques donnent moins de détails que des enfants typiques des mêmes âges, quand ils décrivent les protagonistes par exemple. De même, dans des situations où ils rappellent une histoire qui leur a été racontée, c'est aussi sur le rappel de détails que les enfants dysphasiques se montrent moins performants que les enfants typiques.

Il est donc important de souligner que les performances langagières des dysphasiques varient avec le type de narration qui leur est proposé. En effet, une recherche menée par McCabe, Bliss, Barra et Bennett (2008) a montré que les performances langagières de 27 enfants dysphasiques anglophones de 7 ans à 9 ans 9 mois étaient meilleures lorsqu'ils

racontaient un évènement personnel plutôt que lorsqu'ils racontaient une histoire fictive à partir d'un support visuel. Ce résultat a été démontré à l'oral et à l'écrit. De plus, la structure du récit et notamment la présence d'un schéma canonique était systématiquement présente dans les narrations d'évènements personnels, ce qui n'était pas le cas dans les narrations à partir d'images. Les auteurs de cette recherche défendent donc l'idée que la narration d'un évènement personnel est une situation sociale courante, qui permet aux enfants dysphasiques d'être dans une situation familière dans laquelle ils utilisent toute l'étendue de leurs capacités langagières.

Par ailleurs, Surian, Baron-Cohen et van der Lely (1996) ont montré qu'il n'y a pas de différence significative entre les enfants dysphasiques et les enfants typiques de même niveau langagier lorsqu'on teste leur compréhension des maximes de quantité, qualité et relation issues du principe de coopération de Grice (1979). Ce résultat corrobore celui de Katsos, Roqueta, Clemente-Estevan et Cummins (2011) qui ont montré que les enfants dysphasiques espagnols de 4 à 9 ans n'ont pas, à l'oral, de difficultés particulières pour utiliser la maxime de quantité dans une épreuve ou ils devaient repérer des énoncés pour lesquels la quantité d'informations était insuffisante pour être compris.

Enfin, De Weck et Jullien (2013) ont étudié la capacité à prendre en compte l'interlocuteur auprès de 29 enfants dysphasiques de langue maternelle française âgés de 6-7 ans, 8-9 ans et 10-11 ans dans une tâche où ils devaient raconter une histoire à partir de photos à deux adultes différents, l'un connaissant l'histoire, l'autre non. Les résultats obtenus suggèrent que les enfants dysphasiques pourraient avoir la capacité pragmatique de faire des hypothèses sur le niveau de connaissances partagées avec leur interlocuteur car ils modifient

leurs productions narratives notamment dans l'utilisation syntaxique de certains éléments linguistiques comme les expressions référentielles.

Pour conclure, ces recherches permettent de souligner, d'une part, que la narration d'un évènement personnel est la situation narrative la mieux adaptée aux participants dysphasiques : leurs performances langagières y sont meilleures qu'en narration fictive ou avec support visuel. D'autre part, les participants dysphasiques d'âge scolaire respectent le principe de coopération de Grice (1979) et notamment les maximes de quantité, qualité et relation et prennent en compte l'interlocuteur auquel il s'adresse. Pour ces deux raisons, nous avons proposé dans la recherche présentée, la narration d'un évènement personnel comme une situation d'évaluation des performances langagières des participants dysphasiques, alternative aux situations d'évaluation usuelles.

Chapitre 4 : Etat de l'art des recherches déjà menées sur le langage oral et écrit des enfants et adolescents dysphasiques

Ce dernier chapitre théorique a pour objectif de présenter une synthèse des résultats des recherches qui ont déjà été menées auprès d'enfants et d'adolescents dysphasiques. Nous nous sommes focalisés sur les résultats des recherches qui se sont intéressées aux mêmes performances langagières que celles qui ont fait l'objet de ce travail et dans les mêmes contextes de production à savoir : répétition d'énoncés, dictée de mots et narration.

Les résultats des recherches présentées ont été obtenus à partir de trois types de tâches, des répétitions d'énoncés, des dictées de mots et des narrations. Les indices linguistiques mesurés dans ces recherches correspondent aux performances langagières suivantes :

- Au niveau du mot :
  - Segmentation des mots à l'oral.
  - Orthographe lexicale des mots à l'écrit.
  - Orthographe morphologique flexionnelle des mots à l'écrit.
- Au niveau de la proposition :
  - Morphosyntaxe à l'oral et à l'écrit.

1. Segmentation des mots à l'oral

Il y a une recherche en langue française dans laquelle les auteurs se sont intéressés à la segmentation des mots à l'oral chez les enfants dysphasiques. Chevrot, Dugua et Fayol (2005) ont comparé la capacité à segmenter des mots entre 15 enfants dysphasiques francophones de 9 ans 4 mois et 15 enfants typiques appareillés sur le genre et l'âge de développement langagier (4 ans 8 mois). Dans une première tâche, dite de jugement de segmentation, l'expérimentateur présentait aux enfants la figurine d'un animal et prononçait soit une liaison correcte (par exemple « *Voici un-n-ours* ») soit en prononçant une liaison erronée (par exemple « *Voici le nours* »). L'enfant devait juger si ce que l'expérimentateur avait dit était correct ou pas. Dans cette première tâche, aucune différence significative n'a été observée entre les participants dysphasiques et les participants typiques : tous donnent 67% de bonnes réponses. Dans une seconde tâche, dite de production, l'expérimentateur incitait les enfants à appeler la petite figurine avec laquelle ils avaient déjà joué dans la première tâche. L'enfant

pouvait alors dire « *Viens ici l'ours*» (pas d'erreur de segmentation) ou « *Viens ici le nours* » (segmentation erronée). Dans cette seconde tâche, les résultats ont montré une différence significative entre les participants des deux groupes : les participants dysphasiques ont produit 40% de segmentations erronées alors que les typiques n'en ont produit que 12%. Notons par ailleurs que les enfants dysphasiques avaient en moyenne 4 ans et demi de plus que les enfants typiques. Ce résultat souligne que les enfants dysphasiques présentent une difficulté lexicale de segmentation des mots qui perdure à l'âge de 9 ans.

2. Orthographe lexicale

Avant de présenter les résultats des recherches qui ont déjà été menées à l'écrit, il est important de rappeler que l'orthographe lexicale, en langue française comme en langue anglaise, repose en partie sur un système alphabétique (Jaffré, 1992), mais que ces deux systèmes n'ont pas le même degré d'opacité : la langue anglaise présente une opacité très forte alors que l'opacité de la langue française est intermédiaire. De ce fait, nous présentons les résultats de recherches dans lesquelles les performances en orthographe lexicale des dysphasiques de 6 à 16 ans ont été mesurées par des dictées de mots et des narrations, tout en prenant en considération la différence d'opacité des systèmes orthographiques anglais et français.

2.1. Performances en orthographe lexicale en dictée

La dictée de mots a été utilisée dans quatre études pour mettre en avant les difficultés en orthographe lexicale des enfants dysphasiques de 6 à 8 ans. En langue anglaise, Dockrell, Lindsay, Connelly et Mackie (2007) à partir de la tâche de dictée de mots de la British Abilities Scale II (BAS II ; Elliott, Murray, & Pearson, 1997) ont montré que les enfants dysphasiques de

huit ans ont des difficultés en orthographe lexicale quel que soit le type de mots (régulier ou irrégulier) : leurs résultats sont dans les tranches inférieures des normes de cette échelle standardisée.

A partir de la même tâche de dictée, Critten, Connelly, Dockrell et Walter (2014) ont montré que les participants dysphasiques de 9-10 ans produisent plus d'erreurs d'orthographe lexicale que les participants typiques des mêmes âges et que leurs erreurs sont spécifiques, c'est-à-dire phonologiquement non acceptables. Ces résultats sont complémentaires de ceux obtenus en langue néerlandaise. En effet, à partir de la dictée issue de la « Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid 1 Dictee 2 » (van den Bosch, Gillijns, Krom, & Moelands, 1991) qui consiste à écrire des graphèmes isolés, des graphèmes à l'intérieur d'un mot et des mots monosyllabiques, Cordewener, Bosman et Verhoeven (2012a) ont montré que l'acquisition de l'orthographe chez les enfants dysphasiques de 6 à 8 ans est plus lente que chez les typiques des mêmes âges mais respecte les mêmes étapes de développement.

Par ailleurs, Cordewener, Bosman et Verhoeven (2012b) ont testé l'effet de la consistance des mots (la régularité de la correspondance phonographémique) sur les performances orthographiques de leurs participants. Ils ont montré que globalement les dysphasiques orthographient correctement moins de mots que les typiques mais avec un profil particulier : comme les typiques, les dysphasiques orthographient aussi bien les consonnes que les voyelles et orthographient mieux les graphèmes de début de mot que ceux du milieu et ceux de la fin. En revanche, les participants dysphasiques orthographient mieux les mots courts qui contiennent peu de graphèmes et sont en difficulté pour l'orthographe

des graphèmes non consistants, ce qui n'est pas le cas des participants typiques (Cordewener, Bosman, & Verhoeven, 2012b).

2.2. Performances en orthographe lexicale en narration

La narration a été utilisée à l'écrit dans le cadre de recherches menées en langue anglaise auprès d'enfants et d'adolescents dysphasiques de 7 à 16 ans. Ces recherches ont utilisé deux types de narrations : soit des narrations qui consistent à raconter une histoire à partir de plusieurs images (Bishop & Clarkson, 2003 ; Mackie & Dockrell, 2004), soit des narrations qui consistent à rédiger une lettre pour un ami dans laquelle les participants devaient décrire comment serait la maison de leurs rêves (Dockrell, Lindsay, Connely, & Mackie, 2007 ; Dockrell, Lindsay, & Connelly, 2009).

Avant de présenter les résultats concernant les performances en orthographe lexicale, il est important de présenter un premier résultat relatif à la longueur des narrations produites : les narrations écrites des participants dysphasiques contiennent moins de mots que celles des participants typiques ou que les normes des tests standardisés. Fey et al. (2004) ont montré que les narrations des enfants dysphasiques de 7 à 9 ans sont plus courtes (en nombre de mots) que celles des typiques. De plus, ces auteurs ont mis en avant que la progression des performances orthographiques des participants entre 7 et 9 ans est moins importante que celle des participants typiques. Avec une épreuve standardisée issue du WOLD de Weschler (1996) Dockrell, et al. (2007) ont observé un résultat comparable : la longueur des narrations (en nombre de mots) produites par les participants dysphasiques de 8 ans se situe dans les normes basses du test. A 16 ans, à partir de la même épreuve, la

longueur des narrations (en nombre de mots) des participants dysphasiques continue à se situer dans les normes basses du test.

Ensuite, il faut souligner que les performances lexicales des participants varient en fonction du type de narration proposé : narration avec support visuel vs narration descriptive. Ainsi, Bishop et Clarkson (2003) ont montré que les participants dysphasiques de 7 à 13 ans produisent plus d'erreurs d'orthographe lexicale que les participants typiques des mêmes âges, et que leurs erreurs ont la particularité d'être phonologiquement inacceptables. Mackie et Dockrell (2004) en revanche, ont montré que les narrations des participants dysphasiques de 11 ans ne contiennent pas plus de fautes d'orthographe lexicale que celles des typiques des mêmes âges.

Pourtant, la différence de performances en orthographe lexicale observée en narration avec supports visuels entre les participants dysphasiques et typiques dans la recherche de Bishop et Clarkson (2003) a été également observée avec la tâche issue du Weschler Objective Language Dimensions (WOLD ; Weschler, 1996) dans laquelle les participants dysphasiques doivent décrire leur maison idéale (Dockrell, et al., 2007 ; Dockrell, et al., 2009). En effet, dans ces deux recherches les auteurs ont montré que les performances des participants dysphasiques de 10 à 16 ans se situent dans les normes inférieures du test.

3. Orthographe morphologique flexionnelle

Les recherches menées sur l'orthographe morphologique flexionnelle ont toutes été réalisées en langue anglaise, à partir de narrations. Les résultats permettent de dégager un profil développemental spécifique : de 7 à 12 ans les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs d'orthographe morphologique que les participants typiques des mêmes âges

(Fey et al., 2004), mais à 16 ans ils ont des performances comparables à celles des participants typiques faibles (Dockrell et al., 2009).

D'autres travaux ont catégorisé les erreurs morphologiques produites. Entre 10 et 12 ans, les difficultés des participants dysphasiques anglophones se concentrent sur l'oubli de la marque *-ed* dans les flexions verbales au passé et sur l'oubli des flexions plurielles pour les noms (Windsor, Scott, & Street, 2000). De plus, les participants dysphasiques de 11 ans produisent plus d'omissions de flexions verbales sur les personnes (le *« -s »* de la troisième personne du singulier) et sur les temps (*« -ing »* et *« -ed »*) que les participants typiques du même âge (Mackie & Dockrell, 2004). En langue anglaise, les dysphasiques de 10 à 12 ans produisent des erreurs morphologiques sur les trois marques flexionnelles qui existent, à savoir, le *« -s »* qui marque la fin des verbes lorsque le sujet est à la troisième personne du singulier au présent simple, le *« -ing »* qui marque la fin de tous les verbes conjugués au présent progressif et le *« -ed »* qui marque la fin des verbes réguliers conjugués au passé.

4. Comparaison de l'orthographe lexicale avec l'orthographe morphologique

Récemment, des chercheurs anglophones se sont intéressés à l'impact de la morphologie des mots sur leur orthographe lexicale. Deacon, Cleave, Baylis, Faser, Ingram et Perlmutter (2013) ont proposé deux tâches d'orthographe à 17 enfants dysphasiques de 9 ans 2 mois appariés à 17 enfants typiques de 9 ans pour tester l'orthographe lexicale de la racine des mots dans des situations où ils ajoutaient des morphèmes dérivationnels ou flexionnels. L'objectif de cette recherche était de mesurer si la présence de morphème a une influence sur l'orthographe de la racine d'un mot. Pour commencer, les participants ont passé

l'épreuve de dictée de lettres et de mots de la WRAT-4[5] (Wilkinson & Robertson, 2006). Puis les auteurs leur ont proposé d'écrire 32 séries de 4 mots contenant la même racine lexicale. Chaque série contenait un mot racine de base, un mot racine avec un morphème dérivationnel, un mot racine avec un morphème flexionnel et un mot contrôle : par exemple *« sing », « singing », « singer », « single » («chanter», «chanté», «chanteur», «unique»).* Les résultats ont montré que globalement les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs d'orthographe lexicale que les participants typiques dans la tâche de dictée de mots de la WRAT-4 et dans la tâche des 32 racines de mots.

Critten, Connelly, Dockrell, et Walter (2013) ont comparé les performances orthographiques de 33 enfants dysphasiques de 9-10 ans (22 garçons et 11 filles) appariés à 33 enfants typiques du même âge chronologique, sur des morphèmes dérivationnels (aspect lexical des mots) et flexionnels (aspect morphologique des mots). Pour ce faire, les auteurs ont proposé une tâche de dictée de mots issue du British Ability Scale II (BAS II ; Elliott, Murray, & Pearson, 1997) qui contient 18 mots avec un morphème dérivationnel (par exemple : « *a teacher* » - « *to teach* ») et 24 mots avec un morphème flexionnel : 12 verbes réguliers au passé *(« -ed »*) et 12 noms communs réguliers *(« -s »*). Les résultats de cette recherche varient selon le type de morphèmes considérés. Les deux groupes de participants produisent plus d'erreurs d'orthographe sur les morphèmes flexionnels que sur les morphèmes dérivationnels. En orthographe de morphèmes dérivationnels (aspect lexical des mots), les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs que les participants typiques. De plus, les participants dysphasiques produisent des erreurs spécifiques phonologiquement non acceptables : ils écrivent par exemple « *majorets* » pour « *majority* ». En orthographe de

[5] Wide Range Achievement Test – 4th édition

morphèmes flexionnels (aspect morphologique des mots) les performances des participants dysphasiques sont également inférieures à celles des participants typiques.

5. Performances morphosyntaxiques

La morphosyntaxe regroupe les marques morphologiques et la syntaxe de la langue considérée. Lorsqu'un individu produit un énoncé oral ou écrit il doit organiser les éléments grammaticaux en prenant en compte les relations précises qui existent entre eux (Schelstraete, 2011). De ce fait, l'utilisation appropriée de la morphologique et de la syntaxe requiert une bonne compréhension des relations entre les mots produits et le respect des règles grammaticales de la langue (Parisse, 2009).

Les résultats des recherches présentés, concernent la morphologie d'une part et la syntaxe d'autre part. En ce qui concerne la morphologie, les résultats que nous allons présenter sont issus de recherches qui ont été menées en langue française et en langue anglaise. Or, les marques morphologiques de ces deux langues revêtent des caractéristiques différentes.

Tout d'abord, Reilly, Bernicot, Olive, Uzé, Wulfeck, Favart et Appelbaum (2014) soulignent qu'en langue anglaise toutes les marques morphologiques s'entendent : la flexion de nombre sur les noms communs « *-s* », la flexion verbale de la troisième personne de singulier au présent simple « *-s* », la flexion verbale de tous les verbes au présent progressif « *-ing* » et la flexion verbale de tous les verbes réguliers à tous les temps du passé *« -ed »*. Pour exemple, si l'on compare les phrases *« il mange » [« he eats »] et « ils mangent » [« they eat »]* on observe que l'absence de la réalisation phonologique de la marque morphologique en langue française est une des raisons qui explique la difficulté à orthographier

correctement *« il » / « ils »* et *« mange » / « mangent »*. Ecrire ce que l'on n'entend pas, surtout en début d'apprentissage, est plus difficile qu'écrire ce qui s'entend. Néanmoins, Parisse (2009) rappelle qu'en français, à l'écrit, les marques morphologiques silencieuses sont par ailleurs visibles, ce qui peut représenter une aide.

Ensuite, Reilly et al. (2014) soulignent que la langue française contient plus de marques morphologiques que la langue anglaise ce qui représente une difficulté. Ces marques morphologiques peuvent être des flexions de genre (masculin vs féminin), sur les déterminants *(« le », « la »),* les articles indéfinis *(« un » ; « une »),* les adjectifs (*petit ; petite ; mou, molle*) et les noms communs (*maître, maîtresse ; copain, copine*), mais aussi des flexions de nombre sur les déterminants, *(« le », « les »),* les articles indéfinis *(« un », « des »),* les adjectifs *(« grand », « grands »)* et les noms communs *(« bille », « billes » ; « bureau », « bureaux »),* et des flexions verbales de personne *(« je cours », « tu cours », « il court »*) de temps *(« je courus », « je courais », « j'ai couru », « je cours », « je courrai »,*) et de mode *(« je cours », « que je coure », « si je courrais »).* Il est important de souligner que ces marques morphologiques en plus d'être nombreuses, n'obéissent pas à une règle commune (par exemple les flexions plurielles sur les noms communs peuvent se transcrire par « *–s* » mais aussi par « *–x* »). Pour prendre en compte ces différents éléments nous présentons les résultats de recherches menées en langue française et en langue anglaise à l'oral et à l'écrit.

5.1. Les recherches menées en langue française

En français, seul l'oral a fait l'objet de recherches portant sur les performances morphologiques et syntaxiques des enfants dysphasiques.

En morphologie, plusieurs recherches ont porté sur les catégories d'erreurs produites par les enfants dysphasiques soit à partir de situations de productions langagières spontanées

notamment lors d'interactions avec un adulte familier, soit à partir de tâches standardisées. Il ressort de ces travaux que, dès 2-3 ans, les enfants dysphasiques mis en situation d'interaction langagières produisent spontanément moins de verbes que de noms (Parisse & Le Normand, 2002). Cette particularité perdure puisque les enfants dysphasiques francophones produisent plus d'erreurs morphologiques sur les flexions verbales que sur les noms (Parisse & Maillart, 2004) : de 6 à 9 ans les participants dysphasiques produisent essentiellement des erreurs sur les flexions verbales de temps (Comblain, 2004) dans les épreuves de morphosyntaxe de l'ISADYLE (Piérart, Comblain, Grégoire, & Mousty, 2010).

Schelstraete (2011) a montré, de plus, que les erreurs morphologiques produites sur les noms communs et les adjectifs portent sur les flexions de genre et de nombre. Elle a observé par exemple des erreurs d'accord du type : « *la grand classe* ». En ce qui concerne les erreurs de flexions verbales, Parisse et Maillart (2004) et Schelstraete (2011) précisent que les enfants dysphasiques tendent à omettre de prononcer les flexions verbales ou à substituer une flexion à une autre.

Récemment, De Weck et Jullien (2013) ont mesuré dans un pré-test le niveau syntaxique de 29 enfants dysphasiques âgés de 6-7 ans, 8-9 ans et 10-11 ans et de 59 enfants typiques des mêmes âges, à partir de l'épreuve de production de pronoms issue de l'ISADYLE (Piérart et al., 2007). Les résultats de ce pré-test ont montré que les performances syntaxiques des participants dysphasiques sont inférieures à celles des participants typiques. Dans la phase de test, les participants devaient raconter une histoire après avoir vu des images projetées une par une sur un écran d'ordinateur, puis sous forme d'une bande dessinée. Les auteurs ont analysé la syntaxe à partir de la position des référents utilisés dans les énoncés. Ils ont considéré quatre situations possibles : le participant utilise un

déterminant *(par exemple « un », « le », « son »),* ou il utilise le pronom personnel « *il* », ou une forme indéterminée (par exemple « *é garçon* ») ou le participant n'utilise pas du tout de référent. Globalement, les résultats obtenus indiquent des différences plus marquées entre les participants dysphasiques et les participants typiques de 6 à 9 ans par rapport aux autres groupes d'âges. A 10-11 ans en revanche, les performances syntaxiques des participants dysphasiques sont proches des participants typiques. Les résultats montrent également que les participants dysphasiques utilisent, plus que les typiques, le pronom personnel « *il* ». Enfin, les participants dysphasiques et typiques ne se distinguent pas lorsque l'expression référentielle est utilisée en tant que sujet ou objet.

5.2. Les recherches menées en langue anglaise

Contrairement aux recherches qui ont été menées uniquement à l'oral en langue française, en anglais, les recherches sur les performances morphologiques et syntaxiques des enfants dysphasiques ont été réalisées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

A l'oral, les recherches menées sur les erreurs morphologiques produites par les enfants dysphasiques ont utilisé soit des épreuves standardisées, notamment la répétition d'énoncés, soit des narrations descriptives.

L'épreuve de répétition d'énoncés a été majoritairement utilisée par les chercheurs qui s'intéressent aux performances morphosyntaxiques des enfants et adolescents dysphasiques notamment parce que cette épreuve est sensible et spécifique (Maillart, Leclerc, & Quémart, 2012) : sensible parce qu'elle permet de détecter un trouble dysphasique lorsqu'il existe, et spécifique parce qu'elle permet d'écarter le diagnostic de dysphasie lorsqu'il ne s'agit que

d'un retard de langage par exemple (Leclerc, Quémart, Magis, & Maillart, 2014). De plus, Conti-Ramsden, Botting et Faragher (2001) ont montré que la répétition d'énoncés est l'épreuve qui a la meilleure valeur prédictive au diagnostic de dysphasie, lorsqu'on la compare à la répétition de mots par exemple.

La tâche de répétition d'énoncés a permis de mettre en évidence que les participants dysphasiques anglophones produisent plus d'erreurs de morphosyntaxe que les participants typiques et ce, pendant l'enfance (Frizelle & Fletcher, 2014 ; Redmond, 2005 ; Stokes, Wong, Fletcher, & Leonard, 2006), l'adolescence (Riches, Loucas, Baird, Charman, & Simonoff, 2010) et même l'âge adulte (Poll, Betz, & Miller, 2010). Par ailleurs, la conscience morphologique semble être elle aussi déficitaire. Deacon et al. (2013) ont proposé à 17 enfants dysphasiques de 9 ans 2 mois appariés à 17 enfants typiques de 9 ans de compléter des phrases à partir de mots cible : par exemple l'expérimentateur disait le mot « *potato* » (« *pomme de terre* ») puis « *they have two…* » *(« ils ont deux… »)* et le participant devait compléter la proposition en utilisant la marque morphologique appropriée sur le mot cible, ici «*potatoes»* (« *pommes de terre* »). Les résultats montrent que les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs que les participants typiques. Les auteurs de la recherche en ont conclu que la conscience morphologique des participants dysphasiques est moins développée que celle des participants typiques du même âge.

Enfin, Conti-Ramsden, Botting et Faragher (2001) ont proposé à 160 participants dysphasiques de 11 ans, quatre épreuves visant à évaluer leurs capacités morphologiques à l'oral : une tâche qui évalue la capacité à utiliser correctement la flexion verbale de la troisième personne du singulier *(-s),* une tâche qui évalue la capacité à utiliser correctement la flexion verbale passée des verbes réguliers *(-ed),* une tâche de répétition de pseudo-mots et une tâche de répétition de phrases. Les résultats montrent que c'est la tâche de répétition de phrases qui met les participants dysphasiques le plus en difficulté.

En narration, Bishop (1994) a montré que lorsque des enfants dysphasiques anglophones de 8 à 12 ans doivent raconter une histoire à partir d'un livre d'images ils ne produisent quasiment pas d'erreurs d'accord pluriel sur les noms communs réguliers (exemple : *« a girl », « two girls »*) et irréguliers (exemple : « *a child* », « *two children* ») ni d'erreurs sur la flexion verbale de la troisième personne du singulier au présent simple (« *-s »*). En revanche, lorsque ces mêmes participants dysphasiques doivent conjuguer des verbes au passé ils sont en difficulté face à l'irrégularité des verbes. En effet, l'erreur principale qu'ils produisent est l'ajout de la flexion verbale régulière « *-ed* » sur des verbes irréguliers : *« losed »* pour *« lost »* pour le verbe irrégulier *« to loose »* par exemple.

Bishop (2014) précise que la difficulté des participants dysphasiques avec les flexions verbales de temps n'est pas de prendre en compte les relations qui existent entre l'aspect syntaxique des phrases et l'aspect morphologique des mots, mais d'utiliser la flexion verbale « *–ed »* ou non selon que le verbe est régulier ou non. En ce sens, Bishop (2014) montre que c'est l'aspect formel de la flexion verbale qui pose problème et non son contexte syntaxique d'utilisation.

Colozzo, Gillam, Wood, Schnell et Johnston (2011) ont proposé à deux groupes de participants dysphasiques anglophones (7 ans 6 mois et 9 ans) appariés à des participants typiques des mêmes âges chronologiques, de raconter deux histoires à l'oral à partir du « Test of Narrative Language » (Gillam & Pearson, 2004). Ces auteurs ont mesuré le nombre d'erreurs grammaticales produites par proposition : le nombre d'erreurs d'accord sur les noms communs et sur les flexions verbales et le nombre d'erreurs de syntaxe (non-respect de l'ordre SVO des mots dans une proposition et omission de mots pourtant nécessaires). Les résultats ont montré que les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs grammaticales par proposition que les participants typiques des mêmes âges. De plus ils

produisent des propositions de complexité syntaxique moindre par rapport aux participants typiques.

Enfin, une recherche menée en italien, une langue transparente, apporte des données complémentaires intéressantes. Dispraldo (2014) a proposé à 15 enfants dysphasiques âgés de 4 ans 11 mois et à 15 enfants typiques de 3 ans 3 mois, appariés sur la longueur de leurs énoncés, une épreuve de syntaxe. Les participants devaient compléter 16 phrases à partir d'images en proposant un pronom clitique objet correctement accordé en genre et en nombre. Par exemple, l'expérimentateur montrait une image à l'enfant en lui disant : *« la fille voit le lapin et puis… ».* L'enfant devait compléter la phrase en disant par exemple, « *… [elle]* ***le*** *poursuit* ». Les propositions des participants ont été considérées comme correctes lorsque le pronom clitique objet proposé respectait bien le genre et le nombre du nom auquel il se rapportait. Les propositions ont été considérées comme erronées dans deux cas : lorsque le participant oubliait le pronom clitique objet (par exemple s'il disait *« [elle] poursuit »*) ou lorsqu'il substituait un pronom par un autre (par exemple s'il disait « *[elle]* ***la*** *poursuit* »). De plus, les propositions ont été considérées comme erronées lorsqu'elles ne respectaient pas le sens logique de la première phrase (par exemple si le participant disait « *il y a un lapin* » ou « *un lapin* »). Les résultats montrent que les participants dysphasiques omettent, plus que les participants typiques, de produire le pronom clitique objet. En revanche, les deux groupes ne se différencient pas en ce qui concerne les erreurs de substitution.

A l'écrit, Frizelle et Fletcher (2014) ont étudié la construction des propositions relatives (*« que », « qui » et « dont »*) chez 32 enfants dysphasiques de 6 ans 10 mois appariés à 32 participants typiques du même âge et à 20 participants typiques de même niveau langagier (4 ans 9 mois en moyenne) à travers une tâche de complétion de 69 phrases : 52 phrases avec propositions relatives et 17 phrases sans. Les résultats de cette étude mettent en avant que

les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs de syntaxe que les participants typiques des mêmes âges et du même niveau langagier.

6. Synthèse

Ce dernier chapitre théorique a permis de faire une synthèse des performances langagières des participants dysphasiques à différents niveaux d'analyse : le mot et la proposition. Nous avons rapporté des résultats issus de recherches dans lesquelles les auteurs ont proposé des tâches standardisées, telles que la répétition d'énoncés et la dictée de mots, ou des productions de narrations, fictives, avec supports visuels ou relatives à un évènement personnel. Le bilan de cet état de l'art nous permet de proposer les points de synthèse suivants :

- Au niveau du mot :
    - En segmentation de mots à l'oral, les enfants dysphasiques français de 9 ans ont des difficultés.
    - En orthographe lexicale :
        - En dictée de mots, de 6 à 8 ans, les enfants dysphasiques néerlandais ont un profil particulier : ils orthographient mieux les mots courts qui contiennent peu de graphèmes et sont en difficulté pour l'orthographe des graphèmes non consistants, ce qui n'est pas le cas des participants typiques. De 9 à 13 ans, les performances des enfants dysphasiques anglophones sont inférieures à celles des participants typiques des mêmes âges.
        - En narration avec supports visuels, de 10 à 13 ans, les performances des enfants et des adolescents dysphasiques anglophones sont inférieures à celles des

participants typiques des mêmes âges. De plus, leurs erreurs sont phonologiquement non acceptables.

- En narration descriptive, à 16 ans, les performances des adolescents dysphasiques anglophones se situent dans les normes inférieures du WOLD (Weschler, 1996).

- En orthographe morphologique, en langue anglaise **:**
  - En narration avec supports visuels, de 7 à 12 ans, les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs que les participants typiques des mêmes âges. De 10 à 12 ans, les participants dysphasiques oublient le *« -s »* de la troisième personne du singulier, la marque « *-ed »* dans les flexions verbales au passé, et la flexion plurielle pour les noms.
  - En narration descriptive, à 16 ans, les performances des adolescents dysphasiques se situent dans les normes normales faibles du WOLD (Weschler, 1996).
- La comparaison de l'orthographe lexicale et de l'orthographe morphologique flexionnelle montre qu'à 9-10 ans, les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs d'orthographe sur les morphèmes dérivationnels (aspect lexical des mots) et sur les morphèmes flexionnels (aspect morphologique des mots) que les participants typiques des mêmes âges. De plus, les erreurs produites sur les morphèmes dérivationnels sont phonologiquement non acceptables.

- Au niveau de la proposition :
  - En morphologie à l'oral :
    - En français, en narration avec supports visuels, de 6 à 9 ans, les participants dysphasiques produisent des erreurs sur les flexions de genre et de nombre sur les noms communs, les adjectifs et les verbes. De plus, ils tendent à omettre de prononcer les flexions verbales ou à substituer une flexion à une autre.

    - En anglais, en narration avec support visuel, de 8 à 12 ans, les erreurs des enfants dysphasiques sont concentrées sur la conjugaison des verbes irréguliers au passé : ils ajoutent la flexion *« -ed »* sur les verbes irréguliers.
- En syntaxe :
    - A l'oral :
        - En français, de 6 à 9 ans, les performances des participants dysphasiques sont inférieures à celles des participants typiques des mêmes âges.
        - En anglais, en répétition d'énoncés, de l'enfance à l'âge adulte, les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs que les participants typiques des mêmes âges. En narration descriptive, de 7 ans 6 mois à 9 ans, les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs syntaxiques par proposition que les participants typiques des mêmes âges. De plus, la complexité syntaxique de leurs propositions est inférieure à celle des participants typiques.
    - A l'écrit, en complétion de phrases relatives, de 6 à 10 ans, les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs que les participants typiques des mêmes âges.
- En ce qui concerne les marques de cohérence et de cohésion en narration, il est important de souligner qu'il n'existe pas, à ce jour, de recherche qui ait été menée en langue française et en langue anglaise.

En résumé, la synthèse de l'état de l'art présentée permet de proposer une méthode générale et une opérationnalisation des hypothèses théoriques en prenant en considération les différents résultats déjà obtenus.

Chapitre 5 : Méthode générale et opérationnalisation des hypothèses

Pour rappel, nous défendons l'idée que le langage des enfants et des adolescents dysphasique n'est pas uniformément déficitaire en production. Nos hypothèses théoriques prennent appui sur la psychologie pragmatique développementale. D'une part, le principe de coopération de Grice (1979) notamment la maxime de manière, permet de prédire que les performances langagières des participants devraient varier en fonction de la tâche de production proposée. D'autre part, le passage de la phase inter psychologique à la phase intra psychologique développé par Vygotski (1997) permet de prédire que les performances langagières des participants devraient varier en fonction de la modalité de production proposée en narration. Enfin, prendre en compte les spécificités de l'orthographe en langue française permet de prédire que les performances langagières des participants devraient varier en fonction de l'indice linguistique considéré en narration écrite.

Ce chapitre a pour double objectif de présenter la méthode générale de cette thèse ainsi que l'opérationnalisation des hypothèses théoriques au regard de travaux antérieurs déjà menés.

Pour répondre aux objectifs nous présentons la procédure expérimentale qui a été élaborée, puis nous présentons les caractéristiques des participants dysphasiques et typiques de cette recherche ainsi que les caractéristiques des situations de production langagière proposées. Enfin, nous présentons les hypothèses théoriques et opérationnelles qui ont été testées.

1. Procédure expérimentale

La thèse que nous défendons s'inscrit dans le prolongement des travaux introduits par Berman (2005) dans lesquels les auteurs ont étudié la variation de certaines unités linguistiques en fonction de plusieurs variables : la langue maternelle, l'âge des participants, le type de texte à produire et les modalités de production. Nous avons suivi la même démarche expérimentale que celle proposée par Berman (2005) en l'adaptant aux hypothèses que nous faisions pour notre recherche. L'étude que nous avons proposée s'est adressée à 72 participants tous de langue maternelle française. Comme dans les travaux de Berman (2005), nous avons fait varier l'âge de nos participants. Notre objectif était d'étudier l'influence de l'âge des participants sur leurs performances langagières. La variable indépendante inter-sujet « âge des participants » avait deux modalités : 7-11 ans et 12-18 ans. Par ailleurs, nous avons introduit une autre variable inter sujets « type de participants » en comparant les performances langagières de participants dysphasiques à celles de participants typiques. Notre objectif était d'étudier l'impact des situations de production sur les performances langagières en fonction de la spécificité des participants, avec ou sans pathologie langagière. La variable indépendante inter-sujet « type de participants » avait deux modalités : participants dysphasiques et participants typiques.

Ensuite, nous avons manipulé trois variables indépendantes intra-sujets. La première concernait la nature de la situation de production : une situation standardisée d'évaluation du langage et une situation de communication. Cette première variable a été manipulée à l'oral et à l'écrit La seconde variable indépendante intra-sujets concernait la modalité de production de la tâche communicative : oral vs écrit. Enfin, la troisième concernait l'indice linguistique considéré dans la tâche communicative écrite.

Comme dans les travaux de Berman (2005) nous avons mesuré plusieurs performances langagières. Ces performances ont été analysées à différents niveaux et ont été mesurées par les variables dépendantes suivantes :

- Au niveau du mot :
  - Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par mot.
  - Nombre d'erreurs d'orthographe morphologique flexionnelle par mot.
- Au niveau de la proposition :
  - Nombre d'erreurs de morphologie par proposition.
  - Nombre d'erreurs de syntaxe par proposition.
  - Nombre de connecteurs par proposition.
- Au niveau de la narration
  - Nombre de connecteurs différents par narration.

2. Présentation des participants

Douze enfants dysphasiques de 7-11 ans et 12 adolescents dysphasiques de 12-18 ans, tous de langue maternelle française, ont participé à cette recherche. Nous avons fait le choix de contacter uniquement des familles dont les enfants et adolescents dysphasiques étaient

scolarisés en milieu ordinaire et dans leurs classes d'âge, c'est-à-dire en école élémentaire pour les participants de 7-11 ans et en collège et lycée pour les participants de 12-18 ans. Ce choix s'appuie sur la définition même de la dysphasie qui stipule qu'un enfant dysphasique présente un déficit langagier sur le versant de la production orale et ne présente pas de déficit cognitif. Nous avons donc sélectionné des participants dysphasiques qui présentaient un profil « typique » de cette pathologie : un déficit en langage oral sur le versant de la production sans trouble cognitif associé. En effet, en absence de trouble cognitif et d'une comorbidité symptomatique, un enfant dysphasique, pris en charge par ailleurs, doit pouvoir être scolarisé en milieu ordinaire.

Les 24 participants dysphasiques de la recherche ont tous été diagnostiqués comme tel au Centre Référent des Troubles du Langage (CRTL) de l'hôpital Henri Laborit de Poitiers (France). Le diagnostic de dysphasie répond aux critères du « *Trouble de l'acquisition du langage de type expressif* » (F80.1) défini dans la classification CIM-10 de l'OMS (2001) des troubles mentaux et des troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent comme un *« trouble spécifique du développement dans lequel les capacités de l'enfant à utiliser le langage oral sont nettement inférieures au niveau correspondant à son âge mental, mais dans lequel la compréhension du langage se situe dans les limites de la normale. Le trouble peut s'accompagner ou non d'une perturbation de l'articulation ».* D'après la classification de Gérard (1991), les participants dysphasiques de la recherche présentent tous un trouble phonologico-syntaxique. Ces enfants et adolescents avaient été ou étaient encore pris en charge par les professionnels du CRTL de Poitiers au moment où nous avons mis en place la recherche. Les trois critères d'inclusion dans le groupe des participants dysphasiques étaient les suivants :

- Un langage oral déficitaire, diagnostiqué par un score inférieur à au moins 1,25 écart-type à la moyenne aux deux tests standardisés utilisés pour le bilan orthophonique (cf. Léonard et al., 2007) :
    - A 7-8 ans, le bilan informatisé du langage oral au cycle 2 (BILO2) de Khomsi, Khomsi et Pasquet (2007) et les nouvelles épreuves pour l'examen du langage (N-EEL) de Chevrie-Muller et Plazza (2001).
    - A partir de 8 ans, le bilan informatisé du langage oral au cycle 3 et au collège (BILO3C) de Khomsi, Khomsi, Pasquet et Parbeau-Guéno (2007) et la batterie d'évaluation langage oral, langage écrit, mémoire et attention (L2MA) de Chevrie-Muller, Simon et Fournier (1997).
- Une cognition préservée, diagnostiquée par un quotient intellectuel non verbal au WISC III $\geq$ 80 (Weschler, 1996).
- Une absence de comorbidité symptomatique qui se traduit par une scolarisation à temps plein en milieu ordinaire et dans la classe d'âge.

Nous avons apparié le groupe des participants dysphasiques à un groupe de participants typiques selon trois critères : le sexe des participants, leur âge chronologique, et la catégorie socio-professionnelle de leurs parents. De plus, nous avons veillé à ce qu'il y ait dans chacun des deux groupes la même proportion de participants scolarisés en école élémentaire, en collège et en lycée. Dans notre recherche nous n'avons pas constitué de groupe de participants typiques appariés sur le niveau de langage des participants dysphasiques parce qu'ils auraient été trop jeunes pour pouvoir réaliser les tâches de production écrite. Nous avons donc apparié deux participants typiques pour un participant dysphasique uniquement sur l'âge chronologique. Le groupe des participants typiques étaient constitué de vingt-quatre enfants de 7-11 ans et de vingt-quatre adolescents de 12-18 ans qui

ne présentaient aucun trouble langagier et / ou cognitif et qui étaient tous scolarisés en école élémentaire, collège ou lycée, dans leur classe d'âge. Ces participants ont été recrutés, après accord de l'inspection académique de la Vienne, dans différentes écoles élémentaires, collèges et lycées de Poitiers et de ses environs. La participation des élèves sélectionnés pour la recherche a ensuite fait l'objet d'une demande d'accord auprès de leurs parents. Le tableau 2 présente les caractéristiques des participants dysphasiques et typiques (cf. Annexes 2 à 4 pour une présentation individuelle des participants).

Tableau 2 - Caractéristiques des participants

Groupes	Ages	Effectif	Âge minimum	Âge moyen	Âge maximum	Ecart-type	Répartition garçons / filles
Dysphasiques	7-11 ans	12	7,66	8,94	11	1,12	10 garçons / 2 filles
	12-18 ans	12	12,08	14,33	17,50	1,77	7 garçons / 5 filles
Typiques	7-11 ans	24	7,50	8,85	11,16	1,07	20 garçons / 4 filles
	12-18 ans	24	12,25	14,05	17,66	1,41	14 garçons / 10 filles

3. Description des tâches de production langagière

La passation des tâches proposées aux participants a toujours été faite de façon individuelle. Les participants dysphasiques ont été rencontrés sur leur lieu de scolarisation ou au Centre Référent des Troubles du Langage selon le choix de leur parents. Les participants typiques ont tous été rencontrés sur leur lieu de scolarisation.

Nous avons proposé quatre tâches de production langagière : deux tâches issues de tests standardisés, une répétition d'énoncés, une dictée de mots et deux tâches communicatives, des narrations d'un évènement personnel, une à l'oral, une à l'écrit. L'ordre de passations des tâches a toujours été le même : production des deux narrations, dictée de

mots, répétition d'énoncés. Nous avons fait le choix de demander aux participants de produire les narrations avant la dictée de mots et la répétition d'énoncés pour qu'il n'y ait pas d'interférence entre les mots de ces tâches standardisées et les mots que les participants allaient produire dans leurs narrations.

3.1. La répétition d'énoncés

En langue française, la répétition d'énoncés est une tâche que l'on trouve dans trois batteries d'évaluation du langage oral : la N-EEL de Chevrie-Muller et Plazza (2001) étalonnée pour les enfants de 4 à 8 ans, le L2MA de Chevrie-Muller, Simon et Fournier (1997) étalonné pour les enfants de 7 à 12 ans et la batterie d'Evaluation du Langage Oral (ELO) de Khomsi (2001) étalonnée pour les enfants de 3 à 11 ans. Ces batteries d'évaluation sont classiquement utilisées par les orthophonistes dans le cadre de bilan du langage oral et ont pour objectif d'identifier l'existence d'un trouble spécifique du langage chez un enfant par rapport à une population de référence. Dans les recherches menées auprès d'enfants dysphasique, la tâche de répétition d'énoncés est fréquemment utilisée pour mesurer leurs capacités syntaxiques (Leclerc, Quémart, Magis, & Maillart, 2014 ; Maillart, Leclerc, & Quémart, 2012). En langue anglaise, il existe également une tâche de répétition d'énoncés issue d'une batterie d'évaluation du langage oral : le CELF-4[6] (Semel, Wiig, & Secord, 2003). Dans les recherches menées auprès de participants dysphasiques anglophones, cette tâche est également utilisée pour mesurer les capacités syntaxiques des participants dysphasiques (Catts, Gillipsie, Leonard, Kail, & Miller, 2002 ; Conti-Ramsden, & Botting, 2001 ; Devesconi & Caselli, 2007 ; Poll, Betz, & Miller, 2010 ; Redmond, 2004 ; Riches, Loucas, Baird, Charman, &

[6] Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4

Simonoff, 2010 ; Stockes, Wong, Fletcher, & Leonard, 2006 ; Thordardottir, Kehayia, Mazer, Lessard, Majnemer, Sutton, Trudeau, & Chilingaryan, 2011).

La tâche de répétition d'énoncés proposée aux participants est issue de la batterie d'Evaluation du Langage Oral (ELO ; Khomsi, 2001). Cette tâche évalue les compétences syntaxiques orales des enfants de 3 à 6 ans. Elle consiste à répéter 15 énoncés de difficulté syntaxique croissante. La consigne qui était donnée par l'expérimentatrice à chaque participant avant de commencer la tâche était la suivante *« je voudrais que tu répètes après moi exactement ce que je vais te dire. Est-ce que tu as bien compris ?* ». Puis la tâche commençait et durait environ cinq minutes. L'expérimentatrice lisait à voix haute les énoncés et notait les éventuelles répétitions erronées des participants dans un tableau de codage créé spécialement pour la recherche (cf. Annexe 5). Le tableau 3 ci-dessous présente les énoncés de la tâche de répétition d'énoncés de difficulté syntaxique croissante issue de l'ELO (Khomsi, 2001).

Tableau 3 - Enoncés de la tâche de répétition d'énoncés issue de l'ELO (Khomsi, 2001)

1	La confiture est sur la table
2	Les enfants sont dans le train
3	Il mange sa brioche
4	Il voit l'avion qui passe
5	Mon cartable est ouvert
6	Le bol est cassé par le garçon
7	Il entend les oiseaux qui chantent
8	Dimanche on ira au cinéma
9	Les enfants prennent le car
10	Paul prendra un taxi
11	Les enfants boivent leur lait
12	La voiture est lavée par le garagiste
13	Les chiens ont mangé leur viande
14	Les images que tu as vues sont belles
15	J'ai un copain dont le frère est facteur

3.2. La dictée de mots

La dictée de mots proposée aux participants est issue de l'outil de dépistage des dyslexies (ODEDYS) de Zorman et Jacquier-Roux (2002) et Zorman, Valdois et Jacquier-Roux (2002). L'ODEDYS (2002) est une batterie d'évaluation du langage écrit qui est traditionnellement utilisée par les orthophonistes dans le cadre d'un bilan individuel lorsqu'il y a une suspicion de difficulté spécifique à l'écrit chez un enfant. Par ailleurs, La dictée de mots est une tâche qui est fréquemment utilisée par les enseignants pour évaluer les performances en orthographe lexicale de leurs élèves. C'est pour cette raison que nous avons choisi de proposer cette tâche à nos participants, tous scolarisés en milieu ordinaire. La dictée de mots issue de l'ODEDYS consiste à dicter trois listes de mots : dix mots réguliers, dix mots irréguliers et dix pseudo-mots (cf. Tableau 4 ci-dessous).

Tableau 4 - Listes de mots de la tâche de dictée issue de l'ODEDYS (2002)

A Mots irréguliers	B Mots réguliers	C Pseudo-mots
seconde	ordure	gontra
monsieur	poisson	copage
million	jardin	bartin
femme	bille	datoir
ville	chapeau	majon
fusil	vigne	nagule
tabac	frite	savette
galop	gare	bracho
août	verbe	famire
parfum	couleur	poulan

La consigne qui a été donnée à chaque participant avant de commencer la dictée était la suivante *« je vais te dicter plusieurs mots que tu vas devoir écrire dans le tableau vide qui est là, regarde ».* Une fois que l'expérimentatrice avait donné le tableau vierge au participant elle complétait la consigne *: « Regarde, on va commencer par la colonne A puis par la B et finir par la C. Dans la dernière colonne, ici dans la C, tu vas voir les mots que je vais te dicter*

n'existent pas, mais ne sois pas surpris(e) c'est normal. Est-ce que tu as bien compris ?». Une fois que le participant avait acquiescé, la dictée commençait et durait environ cinq minutes.

3.3. La narration d'un évènement personnel

3.3.1. Description de la tâche

La narration proposée aux participants à l'oral et à l'écrit a été inspirée du Projet Spencer « Developing Literacy in Different Contexts and Different Languages, 1997-2001 » dirigé par Ruth Berman (Berman, 2005 ; Berman & Verhoeven, 2002 ; Berman, RagnarsdÓttir,, & StrÖmqvist, 2002). Cette situation de production met en œuvre des capacités d'organisation d'un récit et permet d'évaluer la capacité à produire une narration dans un contexte de communication : raconter un évènement personnel à un interlocuteur ou à un lecteur qui ne le connait pas et qui a besoin de la connaître. Les thèmes de la narration ont été imposés aux participants : ils devaient raconter à l'oral et à l'écrit (ordre contrebalancé selon les conditions expérimentales) une histoire de vol et une histoire de bagarre (ordre contrebalancé selon les conditions expérimentales) qu'ils avaient vécue en milieu scolaire. Les quatre conditions expérimentales étaient les suivantes :

- Narration orale au sujet d'un vol puis narration écrite au sujet d'une bagarre.
- Narration orale au sujet d'une bagarre puis narration écrite au sujet d'un vol.
- Narration écrite au sujet d'un vol puis narration orale au sujet d'une bagarre.
- Narration écrite au sujet d'une bagarre puis narration orale au sujet d'un vol.

Pour chaque participant, l'expérimentatrice expliquait « *Je suis étudiante à l'université et j'ai un travail à faire. Pour ce travail, j'ai besoin de recueillir des histoires sur des situations de conflits en milieu scolaire. J'ai déjà récolté un certain nombre d'histoires, mais il m'en*

manque quelques-unes. Est-ce que tu pourrais m'aider ? Pour le moment, je recherche des histoires qui racontent des situations de vol / de bagarre (varie selon la condition expérimentale) *à l'école / au collège / au lycée* (varie selon le niveau scolaire du participant). *Je pense que tu as déjà rencontré une situation de vol ou de bagarre à l'école / au collège / au lycée. Est-ce que tu pourrais me raconter cette histoire ? J'aimerais que tu la racontes à l'oral / en l'écrivant* (varie selon la condition expérimentale) *et qu'elle soit la plus complète possible pour que je comprenne vraiment ce qu'il s'est passé. Dès que tu es prêt tu peux commencer».*

A l'oral, les participants disposaient de 15 minutes pour raconter à l'expérimentatrice l'évènement qu'ils avaient choisi et ils étaient enregistrés sur un dictaphone numérique. Dans les cas où le participant disait « *je ne sais pas quoi raconter* » où s'il ne trouvait pas d'histoire en lien avec le thème, l'expérimentatrice lui disait « *si tu n'as pas vécu de bagarre / de vol à l'école, peut être que tu connais quand même une autre histoire de bagarre / de vol ? Est-ce que tu peux me raconter cette histoire ?* ». Une fois que le participant avait commencé, l'expérimentatrice ne faisait pas de relance qui puisse influencer le déroulement de la narration. Elle encourageait simplement la narration par une attitude bienveillante, des hochements de tête, des onomatopées ou des questions qui amenaient le participant à répéter ou à préciser ce qu'il venait de dire.

A l'écrit, les participants disposaient de 25 minutes pour raconter l'évènement qu'ils avaient choisi. Après avoir expliqué la consigne au participant, l'expérimentatrice lui donnait un stylo et une feuille vierge à grands carreaux pour qu'il puisse écrire sa narration. Elle précisait « s*i tu fais une erreur ou si tu veux changer quelque chose, tu peux rayer et continuer à écrire ».* A la fin de la narration, l'expérimentatrice demandait au participant de relire son texte afin qu'il n'y ait aucune ambiguïté lors du codage.

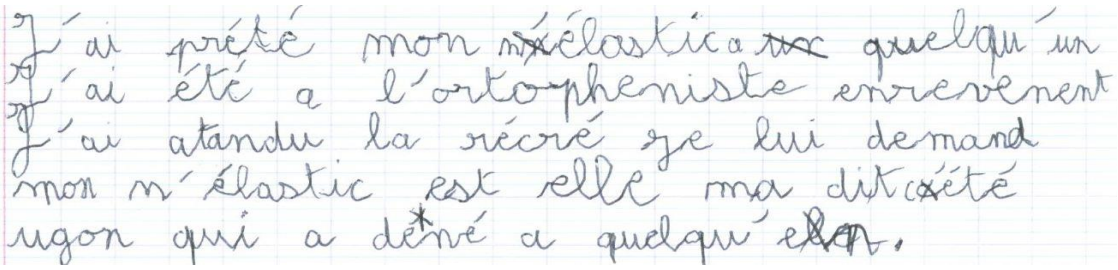
3.3.2. Transcription des narrations

La transcription des narrations a été réalisée en deux temps. Dans un premier temps nous avons retranscrit les narrations de façon exhaustive, en retranscrivant tout ce que les participants ont produit y compris les onomatopées à l'oral par exemple, et les ratures à l'écrit. Les exemples 1 et 2 ci-dessous illustrent les transcriptions telles qu'elles ont été réalisées dans ce premier temps.

Exemple 1 : transcription exhaustive de la narration orale de F. (8 ; 1) ; enfant dysphasique

F1: *Tom a joué Alexy*	Expé1: *hum*
F2: *et Tom il a triché*	Expé2: *il a triché*
F3: *euh pour la métaille à Kévin*	Expé3: *pour la quoi?*
F4: *pour la médaille*	Expé4: o*ui*
F5: *et puis euh et puis après on a c'est Nathan qu'a joué pour Kévin et après Nathan il a gagné la médaille à Tom*	Expé5: *il a quoi?*
F6: *il a gagné*	Expé6*: ah*
F7*: la médaille*	Expé7: *Hum*
F8: *et puis après on est rentré à l'école*	

Exemple 2 : Narration écrite d'AL (8 ; 5), enfant dysphasique, et transcription exhaustive


J'ai prété mon ~~n~~élastic a ~~un~~ quelqu'un
J'ai été a l'ortopheniste enrevenent
J'ai atandu la récré je lui demand
mon n'élastic est elle ma dit c~~e~~été
ugon qui a dené a quelqu'el~~le~~n.

« J'ai prété mon n~~a~~'élastic a ~~un~~ quelqu'un. J'ai été a l'ortopheniste enrevenent, j'ai atandu la récré Je lui demand mon n'élastic est elle ma dit c~~e~~'était ugon qui a dené a quelqu'e~~le~~n »

Dans un second temps, nous avons supprimé les mots qui augmentaient considérablement la longueur des narrations alors qu'ils ne faisaient pas partie de l'évènement raconté en tant que tel. A l'écrit, il s'agissait des ratures comme par exemple *« n~~a~~'élastic », « ~~un~~ », « c~~e~~'était », « quelqu'e~~le~~n », « qui~~il~~ », « à ~~o~~ un », « un ~~jouai~~ », « des*

~~*paquai*~~ *bonbons »*. A l'oral, il s'agissait des onomatopées, des répétitions, des hésitations, des mots introductifs qui ne marquaient pas une liaison, des mots ou phrases que le narrateur s'est adressés à lui-même, mais aussi de toutes les interventions de l'expérimentatrice (cf. Tableau 5).

Tableau 5 - Exemples de mots qui ont été supprimés des narrations orales pour les analyses

Catégories des mots	Exemples
Onomatopées	« *mmm* », « *heu », « ben », « ah », « hein »*
Hésitations	« *parce, parce* ***qu'il****, parce qu'il a, parce qu'il a* ***cru*** »
Répétitions	*« le* ***le le le le*** *garçon* »
Phrases que le narrateur s'adresse	« *je sais pas moi* », « *comment dire* »
Interventions de l'expérimentatrice	*« mm »,« ah d'accord », « ok »*

Les exemples 3 et 4, ci-dessous, illustrent les narrations orales et écrites telles qu'elles ont été utilisées pour les analyses.

Exemple 3 : Narration orale de F. (8 ; 1), enfant dysphasique

> *« C'est à l'église mais c'est pas à l'école. Y'a un enfant qui a en CM2 qui cassé une vitre de l'église. Et le maire les aperçoit et alors là d'abord il faut aller voir ses parents. Et après la police et après dans une école spéciale ».*

Exemple 4 : Narration écrite d'A.L. (8 ; 5), enfant dysphasique

> « *J'ai prété mon n'élastic a quelqu'un. J'ai été a l'ortopheniste enrevenent, j'ai atandu la récré Je lui demand mon n'élastic est elle ma dit c'était ugon qui a dené a quelqu'en ».*

Pour comparer les performances des participants dans les narrations orales et dans la répétition d'énoncés (chapitre 6) puis les performances des participants dans les narrations orales et écrites (chapitre 7) nous avons fait le choix de découper les narrations en propositions.

3.3.3. Découpage des narrations en propositions

Le découpage des narrations en propositions a été réalisé en considérant comme proposition tout énoncé qui comprenait un verbe conjugué ou un verbe à l'infinitif. La majorité des narrations orales et écrites ont pu être découpées directement à partir de cette définition (cf. Exemples 5 et 6 ci-dessous).

Exemple 5 : Découpage de la narration écrite de V. (8 ; 5) enfant dysphasique

> *« / enfaite il y **avait** Tristan G et Randy / **ses té** Tristan G / qui **avait commen ses** / do**bendir** / et aprés il y **eu** séte baguare / et la maitresse les s**a puni** / »* ☞ 6 propositions

Exemple 6 : Découpage de la narration orale de J (12 ; 10) ; adolescent dysphasique

> « */ Un sour ma sœur elle **avait emmené** son MP / et au collège ce on **a** / elle **avait laissé** dans son sac. / Pendant la récré en **a** un / qui l'**a pris** y /et l'aute y **disait** / que c'**était** pas lui. / Et ma sœur elle **disait** / que c'**était** lui / parce qu'elle l'**avait vu**. / Et après à lui il **avait** / il le MP3 de ma sœur, il l'**a** / après il l'**a donné** au prof / et il **avait** dit / que c'**était** à lui / mais c'**était** à ma sœur. / Et il **l'a récupéré**. / Ma sœur elle l'**a** même pu / »* ☞ 18 propositions.

Il existe dans le corpus trois situations qui nous ont amenés à faire des choix méthodologiques pour pouvoir découper les narrations en propositions (cf. Tableau 6 page suivante). La première concerne l'utilisation du verbe causatif « se faire » qui ne peut pas se conjuguer sans l'infinitif qui le suit. La seconde concerne les cas où le participant n'a pas produit de verbe dans des situations ou cela aurait induit une répétition (ellipses de verbes). La troisième situation concerne uniquement deux participants qui ont produit à l'écrit des formes verbales incomplètes. Comme il était impossible de déterminer si ces erreurs étaient dues à une omission ou à une réelle difficulté (sur la connaissance de la forme sujet-verbe-complément pour le premier participant et sur la connaissance du temps passé utilisé pour le second), nous avons fait le choix de ne pas comptabiliser de proposition.

Tableau 6 - Situations particulières prises en compte pour le découpage en proposition

Situations	Exemples	Nombre de proposition
Verbe causatif « se faire »	*/ Mon copain **s'est fait voler** un sac /*	☞1 proposition
Ellipses de verbes	*/ et la fille et sa sœur **se sont fait punir** /*	☞1 proposition
	*/ **et après la police** /*	
	(correction : « et après **il faut aller voir** la police »)	☞1 proposition
	*/ **et op dans ma poche** /*[7]	
	(correction : « et op **je le mets** dans ma poche »)	☞1 proposition
Forme verbale incomplète	*« **Jou** votre tard »*	☞ 0 proposition
	*« Jadis **assis** »*	☞0 proposition

4. Hypothèses opérationnelles

Chaque chapitre expérimental renvoie à une hypothèse théorique traduite par une ou plusieurs hypothèses opérationnelles.

Le chapitre 6 teste l'hypothèse théorique suivante : Les enfants et les adolescents devraient avoir de meilleures performances en situation de communication qu'en situation standardisée et cette différence devrait être particulièrement marquée chez les participants dysphasiques. A partir de cette hypothèse théorique nous testons les hypothèses opérationnelles suivantes :

- A l'oral les performances syntaxiques devraient être meilleures en narration qu'en répétition d'énoncés. Cette différence devrait être particulièrement marquée chez les participants dysphasiques.
    - Cette hypothèse devrait se traduire par un effet principal du facteur type de tâche (plus d'erreurs de syntaxe par proposition en répétition d'énoncés qu'en narration) et par une interaction entre le facteur groupe et le facteur type de

[7] La participante décrit une scène très rapide dans laquelle elle est en train de voler un paquet de chewing-gum.

tâche (la différence entre le nombre d'erreurs de syntaxe par proposition en répétition d'énoncés et en narration devrait être plus importante chez les participants dysphasiques que chez les participants typiques).

- A l'écrit, les performances en orthographe lexicale devraient être meilleures en narration qu'en dictée de mots. Cette différence devrait être particulièrement marquée chez les participants dysphasiques.
    - Cette hypothèse devrait se traduire par un effet principal du facteur type de tâche (plus d'erreurs d'orthographe lexicale par mot en dictée qu'en narration) et par une interaction entre le facteur groupe et le facteur type de tâche (la différence entre le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par mot en dictée et en narration devrait être plus importante chez les participants dysphasiques que chez les participants typiques).

Le chapitre 7 teste l'hypothèse théorique suivante : en situation de communication, les enfants et les adolescents dysphasiques, contrairement aux participants typiques, devraient avoir de meilleures performances langagières à l'écrit qu'à l'oral. A partir de cette hypothèse théorique nous testons les hypothèses opérationnelles suivantes :

- En narration communicative, les performances morphosyntaxiques des participants dysphasiques devraient être meilleures à l'écrit qu'à l'oral. Les participants typiques en revanche, devraient avoir de meilleures performances morphosyntaxiques à l'oral qu'à l'écrit.
    - Cette hypothèse devrait se traduire d'une part, par une interaction entre le facteur groupe et le facteur modalité (plus d'erreurs de morphologie par proposition à l'oral qu'à l'écrit chez les participants dysphasiques et plus

d'erreurs de morphologie par proposition à l'écrit qu'à l'oral chez les participants typiques).

  - Cette hypothèse devrait se traduire d'autre part, par une interaction entre le facteur groupe et le facteur modalité (plus d'erreurs de syntaxe par proposition à l'oral qu'à l'écrit chez les participants dysphasiques et plus d'erreurs de syntaxe par proposition à l'écrit qu'à l'oral chez les participants typiques).

- En narration communicative, le nombre de connecteurs par proposition devrait être plus important à l'écrit qu'à l'oral chez les participants dysphasiques, alors que chez les participants typiques le nombre de connecteurs par proposition devrait être plus important à l'oral qu'à l'écrit.
  - Cette hypothèse devrait se traduire par une interaction entre le facteur groupe et le facteur modalité (plus de connecteurs par proposition à l'écrit qu'à l'oral chez les participants dysphasiques et plus de connecteurs par proposition à l'oral qu'à l'écrit chez les participants typiques).
- En narration communicative, la diversité des connecteurs devrait être plus importante à l'écrit qu'à l'oral chez les participants dysphasiques, alors que chez les participants typiques la diversité des connecteurs devrait être plus importante à l'oral qu'à l'écrit.
  - Cette hypothèse devrait se traduire par une interaction entre le facteur groupe et le facteur modalité (nombre de connecteurs différents supérieur à l'écrit qu'à l'oral chez les participants dysphasiques et nombre de connecteurs différents supérieur à l'oral qu'à l'écrit chez les participants typiques).

Le chapitre 8 teste l'hypothèse théorique suivante : l'apprentissage de l'orthographe lexicale de la langue française devrait constituer une difficulté importante pour les enfants et les adolescents dysphasiques par rapport aux enfants et adolescents typiques des mêmes

âges. A partir de cette hypothèse théorique nous testerons l'hypothèse opérationnelle suivante :

- En narration communicative écrite, les participants dysphasiques produiront plus d'erreurs lexicales que d'erreurs morphologiques flexionnelles par mot à 7-11 ans alors qu'à 12-18 ans cette tendance va s'inverser : les participants dysphasiques produiront plus d'erreurs d'orthographe morphologique flexionnelle que d'erreurs d'orthographe lexicale. Les participants typiques devraient produire plus d'erreurs d'orthographe morphologique que d'erreurs d'orthographe lexicale, à 7-11 ans et à 12-18 ans.
    - Cette hypothèse expérimentale devrait se traduire par une interaction double entre le facteur groupe, le facteur âge et le facteur type d'orthographe (chez les participants dysphasiques, plus d'erreurs d'orthographe lexicale par mot que d'erreurs d'orthographe morphologique flexionnelle par mot chez à 7-11 ans, et plus d'erreurs d'orthographe morphologique flexionnelle par mot que d'erreurs d'orthographe lexicale par mot à 12-18 ans. Chez les participants typiques, plus d'erreurs d'orthographe morphologique flexionnelle par mot que d'erreurs d'orthographe lexicale à 7-11 ans comme à 12-18 ans.)

Chapitre 6 : Variation des performances langagières en fonction des situations de production

Rappel de l'hypothèse théorique : Les enfants et les adolescents devraient avoir de meilleures performances en situation de communication qu'en situation standardisée. Cette différence devrait être particulièrement marquée chez les participants dysphasiques.

Rappel des hypothèses opérationnelles testées dans ce chapitre :

- A l'oral, les performances syntaxiques devraient être meilleures en narration qu'en répétition d'énoncés. Cette différence devrait être particulièrement marquée chez les participants dysphasiques.
- A l'écrit, les performances en orthographe lexicale devraient être meilleures en narration qu'en dictée de mots. Cette différence devrait être particulièrement marquée chez les participants dysphasiques.

1. Effet de la nature des tâches de production langagière sur les performances syntaxiques à l'oral

Dans cette première partie du chapitre, nous avons comparé les performances syntaxiques des participants à l'oral, en répétition d'énoncés (tâche standardisée) et en narration (tache communicative ; cf. Schéma 2).

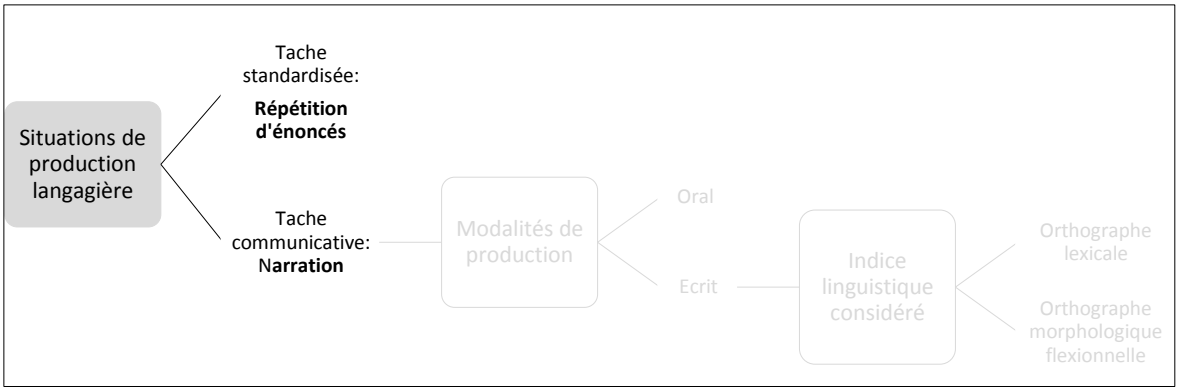


Schéma 2 : Variation de la situation de production langagière à l'oral

Nous nous attendons à ce que les participants dysphasiques, comme typiques, produisent plus d'erreurs de syntaxe en répétition d'énoncés qu'en narration. De plus, la différence entre les participants dysphasiques et typiques devrait être plus importante en répétition d'énoncés qu'en narration, à 7-11 ans comme à 12-18 ans. L'unité d'analyse qui a été utilisée est la proposition et l'indice linguistique mesuré le nombre d'erreurs de syntaxe par proposition.

1.1. Codage des erreurs de syntaxe par proposition

Comme expliqué dans le chapitre 5, la tâche de répétition d'énoncés issue de l'ELO (Khomsi, 2001), est composée de 15 énoncés de difficulté syntaxique croissante, que les participants doivent répéter à l'identique. En répétition d'énoncés, nous avons relevé trois

types d'erreurs de syntaxe : non-respect de l'ordre des mots, ajout et oubli d'un ou plusieurs mots (cf. Tableau 7 pour des exemples).

Tableau 7 - Exemples d'erreurs de syntaxe produites en situation de répétition d'énoncés.

Catégorie des erreurs	Exemples de répétition d'énoncés avec modification de la syntaxe	Enoncés à répéter à l'identique
Non-respect de l'organisation syntaxique de l'énoncé	*« sur la table, la confiture »*	La confiture est sur la table
Ajout d'un mot	*« les enfants **qui** sont dans le train »*	Les enfants sont dans le train
Oubli d'un mot	*« les images que tu ( ) vues sont belles »*	Les images que tu as vues sont belles

Pour coder les répétitions des participants, nous avons aménagé la grille de présentation initiale de la tâche (cf. Annexe 5). Lorsque le participant répétait correctement l'énoncé l'expérimentatrice notait 0 (pour « répétition identique »). Lorsque le participant répétait l'énoncé en modifiant la syntaxe l'expérimentatrice notait 1 (pour « modification de la syntaxe »).

En situation de narration communicative orale, nous avons relevé des erreurs de syntaxe dans quatre situations : lorsque le participant n'a pas respecté l'ordre sujet – verbe – complément dans une proposition ; lorsqu'il a ajouté un mot dans une proposition alors que cet ajout n'était pas syntaxiquement justifié ; lorsqu'il a oublié un mot dans une proposition et que cet oubli a entravé la compréhension de ce qui a été dit ; et lorsqu'il a remplacé un mot par un autre et que ce remplacement a provoqué une incompréhension de ce qui a été dit (cf. Tableau 8 page suivante pour des exemples).

Tableau 8 - Exemples d'erreurs de syntaxe produites en situation de narration.

Catégorie des erreurs	Exemple de proposition avec une erreur de syntaxe	Syntaxe correcte
Non-respect de l'organisation syntaxique de la proposition	*« ils jouaient au foot et **y avait arrêté le gardien** le ballon»*	« ils jouaient au foot et **le gardien il avait arrêté** le ballon »
Ajout d'un mot	*« et si **en y**'avait un **petit tout** »*	« et **il y en** avait un **tout petit »**
	*« y'avait tout le monde jouait au foot **et** tous les garçons en tout cas **et** presque tous les garçons »*	« y'avait tout le monde qui jouait au foot, tous les garçons en tous cas, presque tous les garçons »
Oubli d'un mot	*« et après **on** l'en a il essayait de la retrouver»*	« et après y'en a un il essayait de la retrouver »
	y'a un enfant qui a en CM2 qui cassé une vitre »	« y'a un enfant qui a en CM2 qui **a** cassé une vitre »
Remplacement d'un mot par un autre	*« Et ils sont bagarrés après »*	« Et ils **se** sont bagarrés après »
	*« Et **si** en y'avait un petit tout »*	« et **il** y en avait un tout petit »
	*« et **si** jou »*	« et **qui** joue »

1.2. Nombre d'erreurs de syntaxe en répétition d'énoncés et en narration

L'analyse a comparé le nombre d'erreurs de syntaxe produites par les participants dysphasiques et typiques de 7-11 ans et de 12-18 ans dans les situations de répétition d'énoncés et de narration communicative (cf. Annexes 6 et 7 pour une présentation des données brutes). Le nombre d'erreurs syntaxiques a été traité à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs (2 x 2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteurs inter-sujets et le type de situation (narration communicative vs répétition d'énoncés) comme facteur intra-sujet. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$.

L'effet du groupe est significatif ($F(1, 68) = 49{,}26$, $p < .0001$, $\eta^2 = .42$) : les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs syntaxiques ($M = 1{,}94$; $SD = 2{,}81$) que les participants typiques ($M = 0{,}14$; $SD = 0{,}58$). L'effet de l'âge est également significatif ($F(1, 68) = 15{,}65$, $p < .001$, $\eta^2 = .19$) : les participants de 7-11 ans produisent plus d'erreurs syntaxiques ($M = 1{,}55$; $SD = 2{,}47$) que les participants de 12-18 ans ($M = 0{,}53$; $SD = 0{,}89$). De plus, il existe une interaction groupe x âge ($F(1, 68) = 9{,}76$, $p < .01$, $\eta^2 = .13$) : la différence entre le nombre d'erreurs syntaxiques produites par les participants dysphasiques et les participants typiques varie avec l'âge : elle est plus importante a 7-11 ans qu'à 12-18 ans (cf. Figure 2).

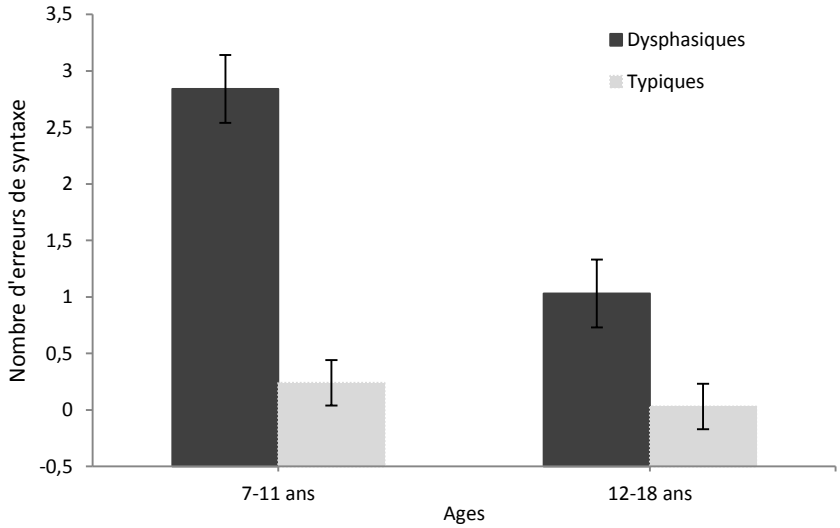


Figure 2 - Nombre d'erreurs de syntaxe produites en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et de leurs âges (7-11 ans vs 12-18 ans). Les barres d'erreurs représentent les erreurs-types.

L'effet de la situation de production est également significatif ($F(1, 68) = 50{,}63$, $p < .0001$, $\eta^2 = .43$) : les participants produisent plus d'erreurs syntaxiques en situation de répétition d'énoncés ($M = 1{,}77$; $SD = 2{,}52$) qu'en situation de narration communicative ($M = 0{,}31$; $SD = 0{,}50$). De plus, les interactions type de situation x groupe ($F(1, 68) = 36{,}29$, $p < .0001$, $\eta^2 = .35$), type de situation x âge ($F(1, 68) = 22{,}88$, $p < .0001$, $\eta^2 = .25$) et type de situation x groupe x âge ($F(1, 68) = 14{,}41$, $p < .001$, $\eta^2 = .17$) sont également significatives. Les

performances syntaxiques varient donc avec le type de situation, le groupe et l'âge des participants[8] (cf. Figure 3).

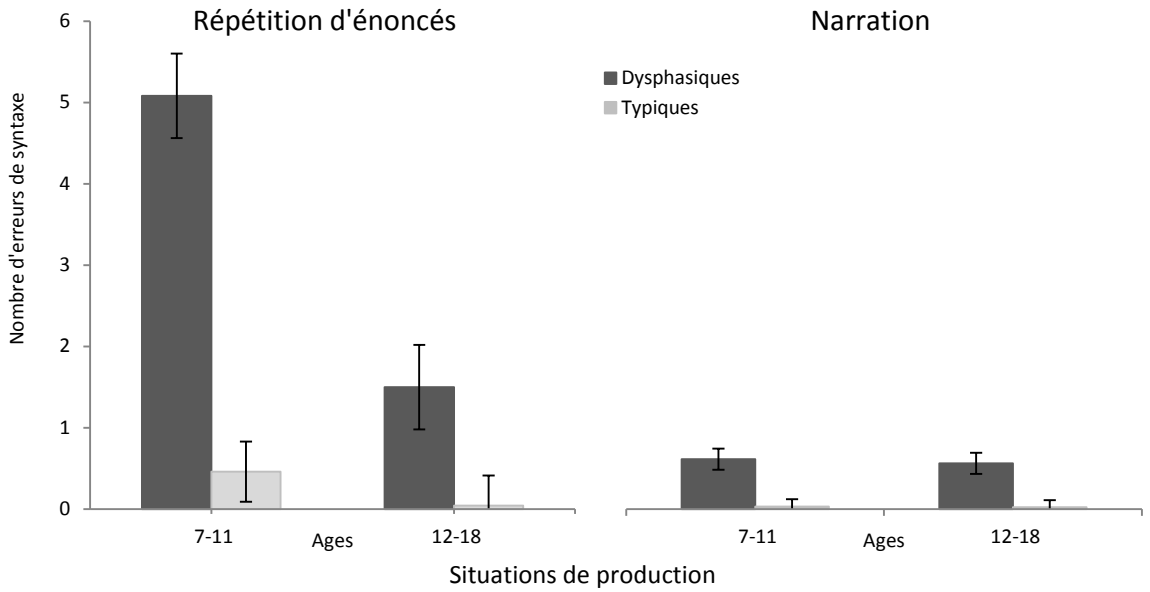


Figure 3 - Nombre d'erreurs syntaxiques dans les taches de répétition d'énoncés et de narration chez les participants dysphasiques et typiques, de 7-11 ans et de 12-18 ans. Les barres d'erreurs représentent les erreurs-types

L'interaction type de situation x groupe x âge, a été analysée avec des comparaisons planifiées. En répétition d'énoncés, les comparaisons planifiées montrent une différence significative entre les dysphasiques et les typiques à 7-11 ans ($F(1, 68) = 52,22$, $p < .001$) (respectivement $M = 5,08$; $SD = 3,87$ chez les dysphasiques et $M = 0,46$; $SD = 1,10$ chez les typiques) et à 12-18 ans ($F(1, 68) = 5,19$, $p < .05$) (respectivement $M = 1,50$; $SD = 1,62$ chez les dysphasiques et $M = 0,04$; $SD = 0,20$ chez les typiques). En narration, les comparaisons planifiées montrent une différence significative entre les dysphasiques et les typiques à 7-11 ans ($F(1, 68) = 14,45$, $p < .001$) (respectivement $M = 0,61$; $SD = 0,86$ chez les dysphasiques et $M = 0,03$; $SD = 0,04$ chez les typiques) et à 12-18 ans ($F(1, 68) = 12,49$, $p < .05$)

[8] Nous avons de plus vérifié l'homogénéité des variances de performances syntaxiques pour les participants dysphasiques et typiques de 7-11 ans et de 12-18 ans dans les deux situations de production orale (*F* de Levene). L'analyse statistique montre que les variances sont homogènes entre les groupes en situation de répétition des énoncés ($F(3, 68) = 19,09$; $p < .0001$) et en situation de narration communicative ($F(3,68) = 15,26$; $p < .0001$).

(respectivement *M* = 0,56 ; *SD* = 0,65 chez les dysphasiques et *M* = 0,0,02 ; *SD* = 0,04 chez les typiques). Ces résultats montrent que la différence de performance entre les dysphasiques et les typiques (plus d'erreurs chez les dysphasiques que chez les typiques) est moins importante en situation de narration communicative qu'en situation de répétition d'énoncés, à 7-11 ans comme à 12-18 ans.

En répétition d'énoncés, à 7-11 ans les participants dysphasiques ont produit en moyenne trois erreurs de syntaxe alors que les participants typiques ont produit en moyenne une erreur de syntaxe. A 12-18 ans, les participants dysphasiques ont produit en moyenne une erreur de syntaxe alors que les participants typiques ont produit en moyenne moins d'une erreur de syntaxe. En narration communicative, à 7-11 ans les participants dysphasiques ont produit une erreur de syntaxe toutes les deux propositions et les participants typiques une erreur de syntaxe toutes les trente propositions. A 12-18 ans, les participants dysphasiques ont produit une erreur de syntaxe toutes les deux propositions et les participants typiques une erreur toutes les cinquante propositions. De plus, la comparaison des performances syntaxiques entre les deux situations de production, permet de mettre en avant que ce sont les participants dysphasiques de 7-11 ans qui bénéficient le plus de la situation de narration communicative pour montrer l'étendue de leurs capacités syntaxiques à l'oral.

2. Effet de la nature des tâches de production sur les performances en orthographe lexicale

Dans cette seconde partie du chapitre, nous testons l'hypothèse opérationnelle suivante : à l'écrit, les performances en orthographe lexicale devraient être meilleures en

narration qu'en dictée de mots. Cette différence devrait être particulièrement marquée chez les participants dysphasiques. L'unité d'analyse qui a été utilisée est le mot et l'indice linguistique mesuré, le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par mot. Nous nous attendions à ce que les participants dysphasiques, comme typiques produisent plus d'erreurs d'orthographe lexicale par mot en dictée qu'en narration.

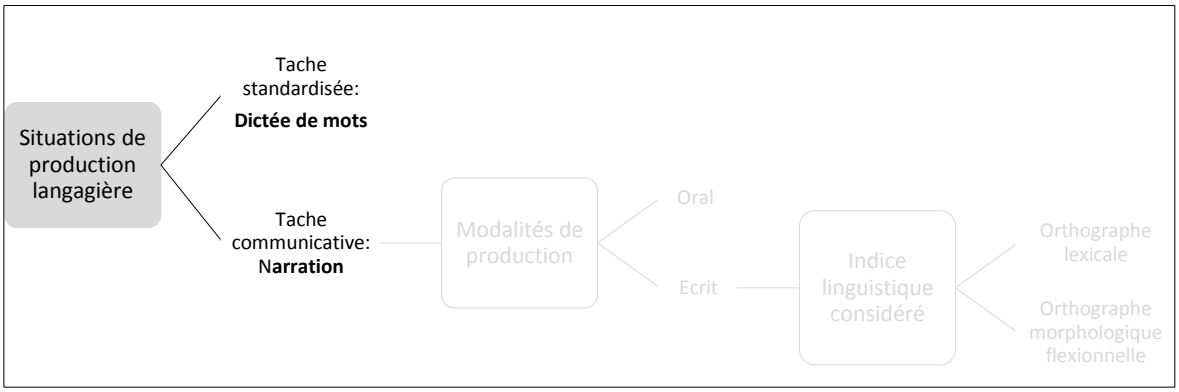


Schéma 3 : Variation de la situation de production langagière à l'écrit

2.1. Codage des erreurs d'orthographe lexicale

Une erreur d'orthographe est lexicale si elle porte sur la partie invariable du mot, c'est-à-dire si elle ne porte pas sur une partie du mot qui marque une fonction grammaticale. Dans un premier temps, nous avons donc relevé les erreurs lexicales produites en dictée de mots et en narration. Puis nous les avons différenciées selon leur acceptabilité phonologique : lorsque l'erreur ne modifiait pas la prononciation du mot à l'oral, elle a été codée comme phonologiquement acceptable (PA), et lorsqu'elle modifiait la prononciation du mot, elle a été codée comme phonologiquement non acceptable (NPA) (cf. Tableau 9 ci-dessous pour des exemples).

Tableau 9 - Exemples d'erreurs lexicales PA et NPA produites en dictée et en narration

Taches de production	Acceptabilité phonologique	Mot erroné	Mot correct
Dictée	Phonologiquement acceptable	parphum	parfum
		segonde	seconde
		famme	femme
		taba	tabac
		milion	million
		frîte	frite
		Secoude	seconde
		orture	ordure
	Phonologiquement non acceptable	fite	frite
		bile	bille
		couler	couleur
		vine	vigne
		foua	fois
Narration	Phonologiquement acceptable	couts	coups
		bagare	bagarre
		apris	appris
		tapper	tapaient
		c'ette	cette
	Phonologiquement non acceptable	profeseurs	professeurs
		embraser	embrasser
		mama	maman
		fessais	faisais
		etion	étions
		aprés	après

2.2. Comparaison des performances en orthographe lexicale en dictée de mots et en narration

L'analyse a comparé le nombre d'erreurs lexicales produites par mot par les participants dysphasiques et typiques de 7-11 ans et de 12-18 ans en dictée et en narration communicative (cf. Annexes 8 et 9 pour une présentation des données brutes). Le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par mot a été traité à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs (2 x 2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteurs inter sujets et le type de situation (narration communicative vs dictée) comme facteur intra-sujets. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$.

L'analyse révèle un effet principal du groupe ($F(1, 68) = 52{,}01$, $p < .0001$, $\eta^2 = .42$), de l'âge ($F(1, 68) = 41{,}83$, $p < .0001$, $\eta^2 = .38$), et de la nature de la tâche ($F(1, 68) = 111{,}17$, $p < .0001$, $\eta^2 = .62$) : les dysphasiques font plus d'erreurs d'orthographe lexicale (*M* = 0,33 ; *SD* = 0,26) que les typiques (*M* = 0,13 ; *SD* = 0,13), les participants de 7-11 ans font plus d'erreurs d'orthographe lexicale (*M*= 0,28 ; *SD* = 0,22) que les participants de 12-18 ans (*M* = 0,11 ; *SD* = 0,15) et les participants produisent plus d'erreurs d'orthographe lexicale en dictée de mots (*M* = 0,32 ; *SD* = 0,24) qu'en narration (*M* = 0,14 ; *SD* = 0,14). L'analyse révèle que les interactions groupe x âge ($F(1, 68) = 1{,}62$, $p = .21$), et âge x tâche ($F(1, 68) = 2{,}28$, $p = .13$) ne sont pas significatives. En revanche, l'interaction entre le groupe et le type de tâches est significative ($F(1, 68) = 28{,}17$, $p < .0001$, $\eta^2 = .29$) (cf. Figure 4).

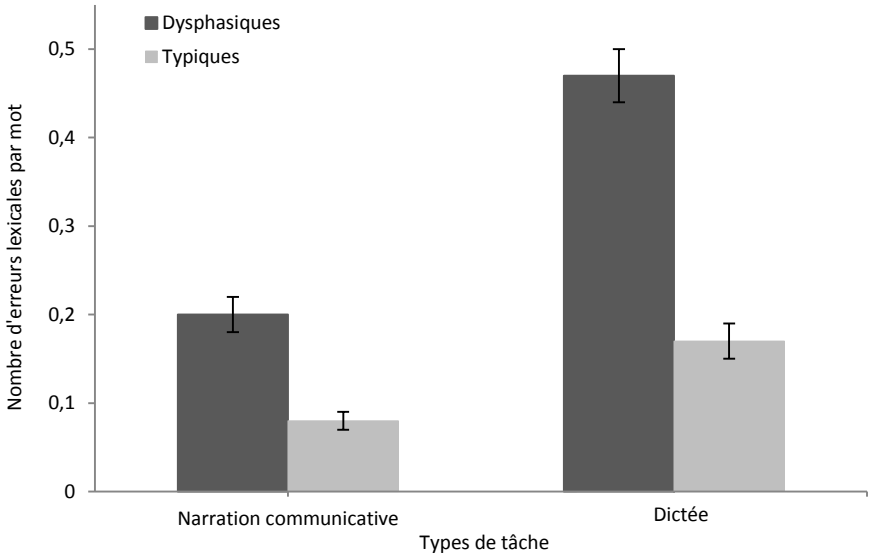


Figure 4 - Nombre moyen d'erreurs lexicales par mot dans les situations de narration communicative et de dictée chez les participants dysphasiques et typiques. Les barres d'erreurs représentent les erreurs-types.

L'interaction groupe x type de tâches a été analysée avec des comparaisons planifiées. En dictée de mots, les comparaisons planifiées montrent une différence significative entre les dysphasiques et les typiques ($F(1, 68) = 56{,}57$, $p < .0001$) (respectivement *M* = 0,47 ; *SD* = 0,25 chez les dysphasiques et *M* = 0,17 ; *SD* = 0,15 chez les typiques). En narration, les

comparaisons planifiées montrent également une différence significative entre les participants dysphasiques et typiques ($F(1, 68) = 20,15$, $p < .0001$) (respectivement $M = 0,2$; $SD = 0,18$ chez les dysphasiques et $M = 0,08$; $SD = 0,1$ chez les typiques) : la différence de performances entre les participants dysphasiques et les participants typiques en orthographe lexicale (plus d'erreurs chez les dysphasiques que chez les typiques) est plus importante en dictée (une erreur tous les 2 mots chez les dysphasiques et une erreur tous les 6 mots chez les typiques) qu'en narration (une erreur tous les 5 mots chez les dysphasiques et 1 erreur tous les 12,5 mots chez les typiques).

2.3. Orthographe lexicale en dictée de mots

Cette partie présente les performances en orthographe lexicale des participants dysphasiques et typiques, dans la dictée de mots : le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par mot, puis le nombre d'erreurs phonologiquement acceptables ou non acceptables par mot et enfin le nombre d'erreurs lexicales produites en fonction du type de mots (réguliers, irréguliers et pseudo-mots).

2.3.1. Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par mot et acceptabilité phonologique des erreurs

Une première analyse a comparé le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par mot produit par les participants dysphasiques et typiques de 7-11 et de 12-18 ans dans la tâche de dictée (cf. Annexe 10 pour une présentation des données brutes). Le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par mot a été traité à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs (2 x 2 x 2) avec : le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteurs inter-sujets et l'acceptabilité phonologique

(phonologiquement acceptable vs phonologiquement non acceptable) comme facteur intra-sujet. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$.

Il existe une différence significative entre les participants dysphasiques et typiques ($F(1, 68) = 56{,}57$, $p < .0001$, $\eta^2 = .45$) : en dictée, les dysphasiques produisent plus d'erreurs d'orthographe lexicale par mot ($M = 0{,}47$; $SD = 0{,}25$) que les typiques ($M = 0{,}17$; $SD = 0{,}15$). De plus, la différence entre les 7-11 ans et les 12-18 ans est aussi significative ($F(1, 68) = 28{,}49$, $p < .0001$, $\eta^2 = .29$) : en dictée, les participants de 7-11 ans produisent plus d'erreurs d'orthographe lexicale par mot ($M = 0{,}43$; $SD = 0{,}24$) que les participants de 12-18 ans ($M = 0{,}21$; $SD = 0{,}19$). Enfin, l'effet de l'acceptabilité des erreurs n'est pas significatif ($F(1, 68) < 1$).

L'analyse des interactions a montré que, ni l'interaction entre le groupe et l'âge des participants ($F(1, 68) < 1$), ni l'interaction entre l'âge et l'acceptabilité phonologique des erreurs $F(1, 68) = 2{,}94$, $p = .9$) ne sont significatives. En revanche, les interactions entre le groupe de participants et l'acceptabilité des erreurs ($F(1, 68) = 18{,}50$, $p < .0001$, $\eta^2 = .21$) et entre le groupe de participants, leur âge et l'acceptabilité phonologique des erreurs ($F(1, 68) = 13{,}96$, $p < .001$, $\eta^2 = .17$) sont significatives (cf. Figure 5).

L'interaction groupe x âge x acceptabilité phonologique des erreurs, a été analysée avec des comparaisons planifiées. Ces comparaisons montrent une différence significative entre les erreurs phonologiquement non acceptables et les erreurs phonologiquement acceptables chez les participants dysphasiques et chez les participants typiques de 7-11 ans (respectivement $F(1, 68) = 18{,}63$, $p < .0001$ et $F(1, 68) = 14{,}02$, $p < .001$) : les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs phonologiquement non acceptables que d'erreurs phonologiquement acceptables (respectivement $M = 0{,}39$; $SD = 0{,}27$ et $M = 0{,}17$; $SD = 0{,}13$)

alors que l'inverse est observé chez les participants typiques qui produisent plus d'erreurs phonologiquement acceptables que non acceptables (respectivement *M* = 0,22 ; *SD* = 0,12 et *M* = 0,08 ; *SD* = 0,09). A 12-18 ans, il n'existe plus de différence significative entre les erreurs phonologiquement acceptables et non acceptables, ni chez les participants dysphasiques ($F(1, 68) < 1$) ni chez les participants typiques ($F(1, 68) = 1{,}60$, $p = .21$).

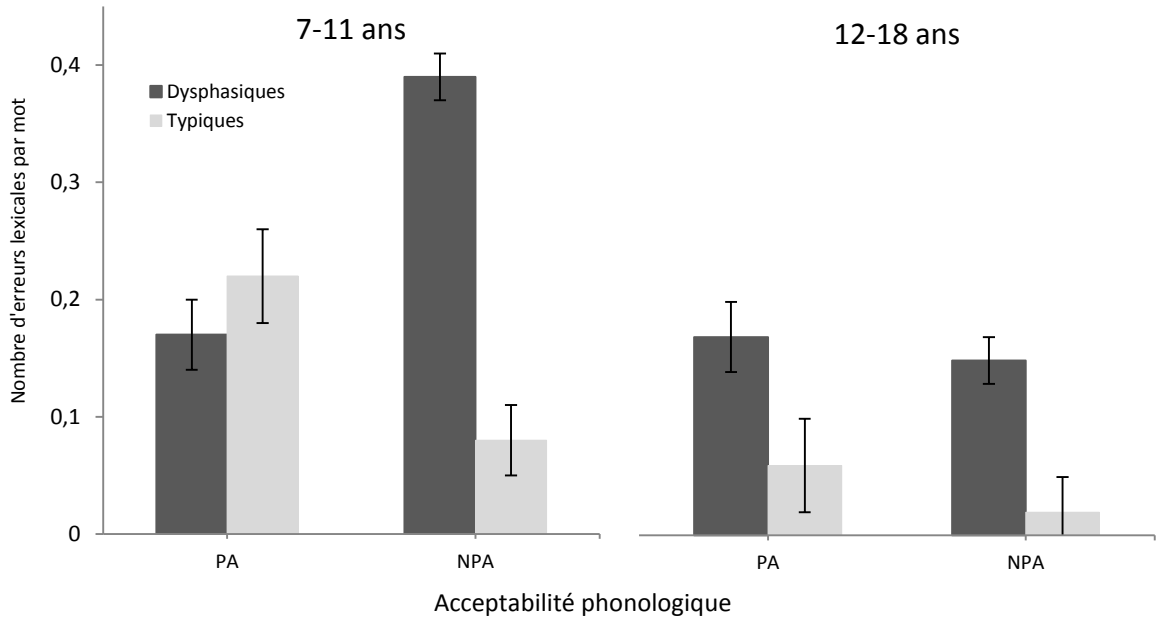


Figure 5 - Nombre d'erreurs lexicales par mot produit en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques), de leur âge (7-11 ans vs 12-18 ans) et de l'acceptabilité phonologique des erreurs lexicales (PA x NPA). Les barres d'erreurs représentent les erreurs-types.

A 7-11 ans les participants dysphasiques produisent 4 erreurs d'orthographe lexicale phonologiquement non acceptables tous les dix mots. En comparaison, les participants typiques du même âge produisent une erreur d'orthographe lexicale phonologiquement non acceptable tous les dix mots. A 12-18 ans, la différence entre les erreurs phonologiquement acceptables et non acceptables n'est plus significative chez les participants dysphasiques comme chez les participants typiques.

Ces résultats mettent en avant qu'en dictée de mots, les participants dysphasiques de 7-11 ans produisent des erreurs spécifiques, phonologiquement non acceptables qui n'existent pas chez les participants typiques. A 12-18 ans, en revanche, les participants dysphasiques comme typiques respectent la phonologie des mots, ils ne produisent plus d'erreurs spécifiques phonologiquement non acceptables.

2.3.2. Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale produites en fonction du type de mots

Une seconde analyse a comparé le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale produit par mot en fonction du type de mots, réguliers, irréguliers et pseudo-mots. (cf. Annexe 11 pour une présentation des données brutes). Le nombre d'erreurs lexicales par mot a été traité à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs (2 x 2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteurs inter-sujets et le type de mots (réguliers vs irréguliers vs pseudo-mots) comme facteur intra-sujet. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$.

L'effet du type de mots est significatif ($F(2, 136) = 35{,}75$, $p < .0001$, $\eta^2 = .34$). Les participants produisent plus d'erreurs lexicales sur les mots irréguliers ($M = 0{,}43$; $SD = 0{,}31$) que sur les pseudo-mots ($M = 0{,}33$; $SD = 0{,}27$) et que sur les mots réguliers ($M = 0{,}21$; $SD = 0{,}22$). L'interaction entre le groupe et le type de mots est significative ($F(2, 136) = 6{,}06$, $p < .01$, $\eta^2 = .08$) (cf. Figure 6). Les participants dysphasiques et typiques n'ont pas les mêmes difficultés face aux différents types de mots : les dysphasiques produisent moins d'erreurs lexicales sur les mots réguliers ($M = 0{,}31$; $SD = 0{,}30$) que sur les pseudo-mots ($M = 0{,}52$; $SD = 0{,}29$; $F(1, 68) = 35{,}10$, $p < .0001$) et les mots irréguliers ($M = 0{,}58$; $SD = 0{,}30$; $F(1, 68) = 37{,}66$, $p < .0001$). En revanche, il n'existe pas de différence entre les pseudo-mots et les mots

irréguliers chez les participants dysphasiques ($F(1, 68) = 1{,}87$, $p = .18$). Les typiques produisent moins d'erreurs lexicales sur les mots réguliers ($M = 0{,}11$; $SD = 0{,}12$) et sur les pseudo-mots ($M = 0{,}14$; $SD = 0{,}15$) que sur les mots irréguliers ($M = 0{,}27$; $SD = 0{,}26$; respectivement $F(1, 68) = 27{,}11$, $p < .0001$ et $F(1, 68) = 16{,}49$, $p < .0001$). De plus, il n'existe pas de différence entre les mots réguliers et les pseudo-mots chez les participants typiques ($F(1, 68) = 1{,}58$, $p = .21$).

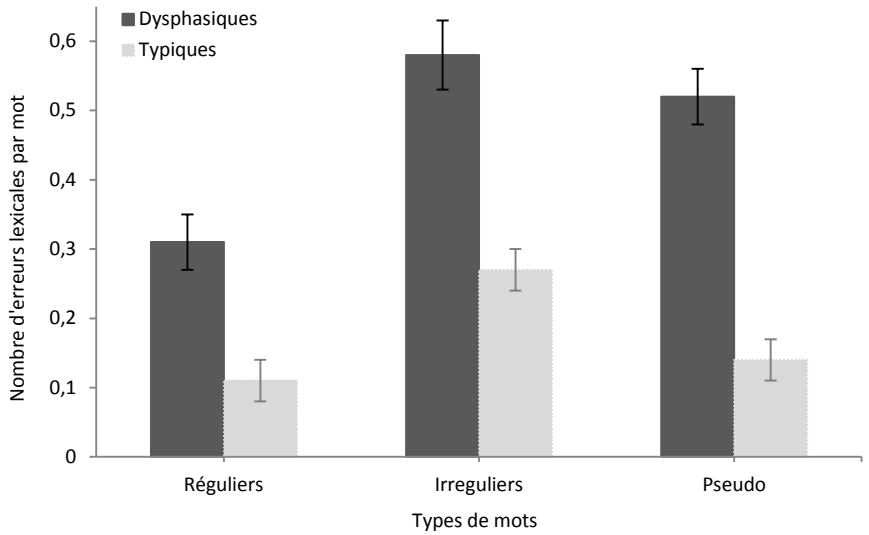


Figure 6 - Nombre d'erreurs lexicales par mot chez les participants dysphasiques et typiques, pour les mots réguliers, irréguliers et les pseudo-mots. Les barres d'erreurs représentent les erreurs-types.

Ce résultat permet de mettre en évidence qu'en dictée de mots, les participants dysphasiques sont mis en difficulté à la fois par l'irrégularité des mots et par leur nouveauté, même lorsqu'ils sont phonologiquement réguliers (pseudo-mots). Les participants dysphasiques présentent, en ce sens, un profil différent de celui des participants typiques qui ne sont mis en difficulté que par l'irrégularité des mots.

2.4. Orthographe lexicale en narration

2.4.1. Longueur des narrations

La longueur des narrations écrites a été mesurée par le nombre de mots produits. Le comptage du nombre de mots a été réalisé de façon automatique avec le logiciel Excel® (cf. Annexe 12 pour une présentation des données brutes). Le nombre de mots a été traité à l'aide d'une analyse de variance à deux facteurs (2 x 2) avec : le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteur inter-sujets. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$.

L'analyse révèle un effet significatif du groupe de participants ($F(1, 68) = 8{,}00$, $p < .01$, $\eta^2 = .10$) : les dysphasiques produisent des narrations plus courtes ($M = 30{,}67$; $SD = 32{,}15$) que celles des typiques ($M = 51{,}46$; $SD = 34{,}36$). L'analyse révèle, de plus, un effet significatif de l'âge des participants ($F(1, 68) = 19{,}70$, $p < .0001$, $\eta^2 = .22$) : les narrations des 7-11 ans sont plus courtes ($M = 24{,}75$; $SD = 20{,}28$) que celles des 12-18 ans ($M = 57{,}38$; $SD = 38{,}33$). Enfin, l'effet de l'interaction groupe x âge n'est pas significatif ($F(1, 68) < 1$) (cf. Figure 7).

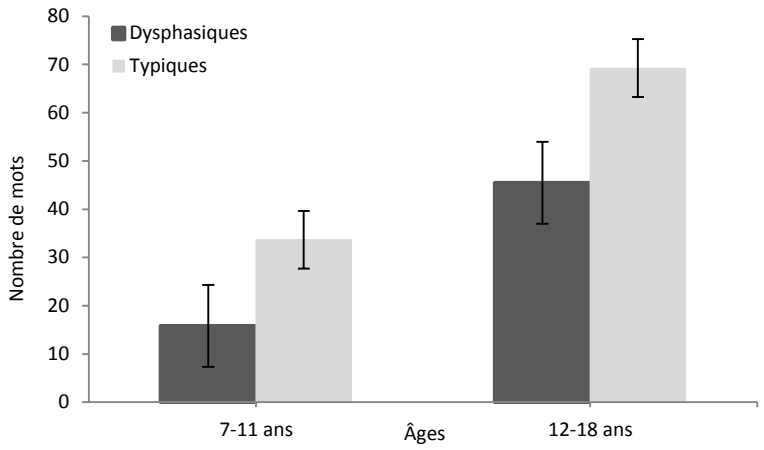


Figure 7 -Nombre de mots produits dans les narrations écrites en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et de leur âge (7-11 ans vs 12-18 ans). Les barres d'erreurs représentent les erreurs-types

Par ailleurs, une analyse qualitative permet de souligner que la répartition de la longueur de narrations n'est pas homogène chez les participants dysphasiques, alors qu'elle l'est chez les participants typiques. Cette différence s'observe à 7-11 ans comme à 12-18 ans. Comme le montre la figure 8 ci-dessous, la répartition de la longueur des narrations des participants dysphasiques de 7-11 ans se subdivise en deux sous-groupes : un premier sous-groupe de huit participants produit des narrations de moins de 15 mots et un second sous-groupe de 4 participants produit des narrations de plus de 30 mots.

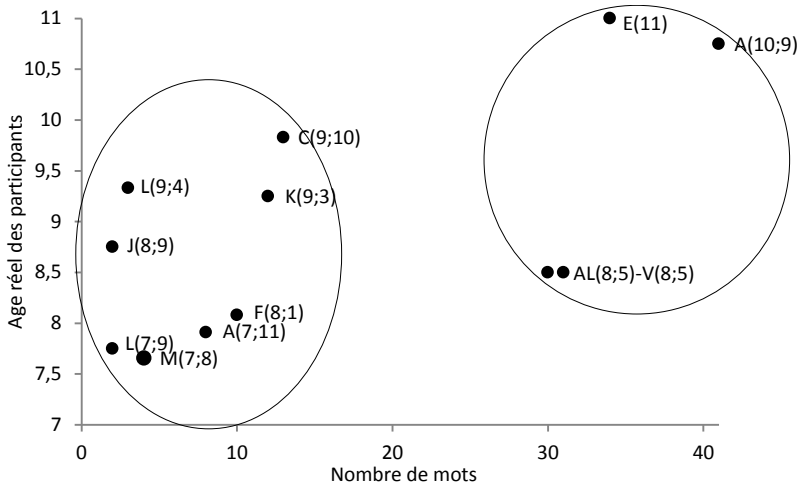


Figure 8 - Longueur des narrations écrites (en nombre de mots) produites par les participants dysphasiques de 7-11 ans en fonction de leur âge réel.

A 12-18 ans dans le groupe des dysphasiques, une participante se démarque des autres participants, en produisant une narration de 151 mots. En effet, les 11 autres participants ont produit des narrations contenant entre 15 et 75 mots (cf. Figure 9 page suivante).

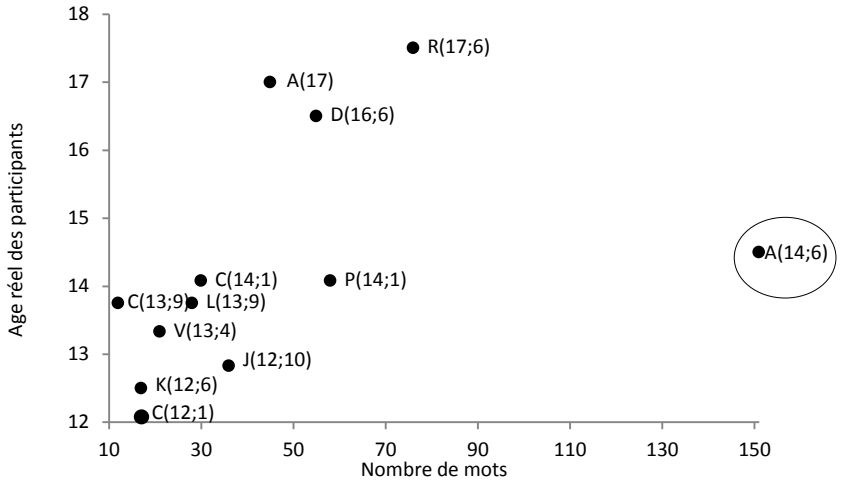


Figure 9 - Longueur des narrations écrites (en nombre de mots) produites par les participants dysphasiques de 12-18 ans en fonction de leur âge réel.

Chez les participants typiques de 7-11 ans et de 12-18 ans, la répartition de la longueur des narrations est plus homogène que chez les participants dysphasiques. Globalement le nombre de mots produits dans les narrations augmente avec l'âge des participants (cf. Figure 10).

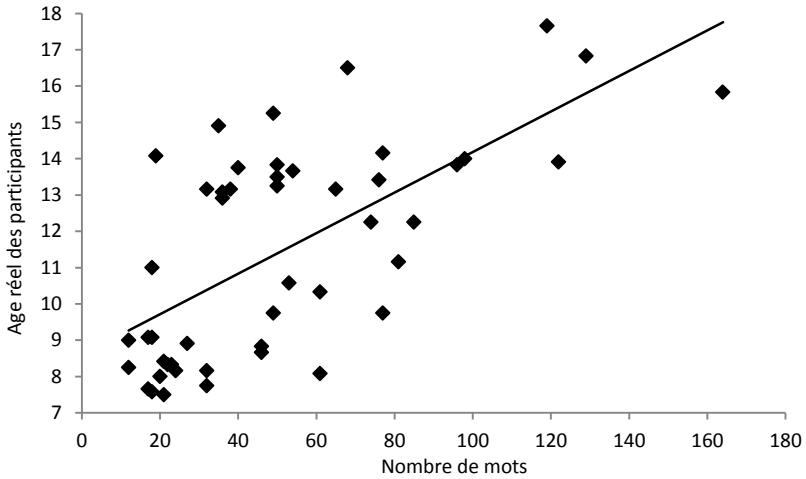


Figure 10 - Longueur des narrations écrites (en nombre de mots) produites par les participants typiques de 7 à 18 ans en fonction de leur âge réel.

Avant de mesurer les performances en orthographe lexicale des participants en narration plusieurs variables ont été contrôlées, afin de s'assurer que les mots produits dans les narrations des participants dysphasiques étaient comparables à ceux produits dans les

narrations des participants typiques. Ces variables contrôles concernent la nature des mots produits (répartition des mots pleins et des mots outils), la consistance orthographique et la diversité lexicale des mots pleins.

2.4.2. Nombre de mots pleins par narration

Cette première variable contrôle répond à la question suivante : est-ce que les participants dysphasiques ont écrit moins de mots pleins (plus difficiles à orthographier que les mots outils) que les participants typiques ? Pour répondre à cette question nous avons comparé le nombre de mots pleins dans les narrations des participants dysphasiques et typiques.

L'analyse a été menée sur les mots pleins produits dans les narrations des participants dysphasiques et typiques. Les participants ont produit au total 3206 mots dont 1560 mots pleins (cf. Annexe 13 pour une présentation des données brutes). Nous avons donc exclu de l'analyse tous les mots outils, plus courts, plus fréquents et donc mieux connus orthographiquement que les mots pleins. Le tableau 10 page suivante, présente des exemples de mots pleins et de mots outils extraits des narrations produites par les participants dysphasiques et typiques.

Le nombre de mots pleins sur le nombre de total de mots a été traité à l'aide d'une analyse de variance à deux facteurs (2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteurs inter-sujets. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$.

Tableau 10 - Exemples de mots pleins et de mots outils produits dans les narrations écrites

Type de mots	Classes grammaticales		Exemples
Mots pleins	Nom commun		gomme, élastique, école, copine, orthophoniste, récré, bastons, trousse, billes
	Adjectif	qualificatif	petite, grande, psychiatrique, méchante, seule, supplémentaire, efficace, scolaire
		indéfini	plein, plusieurs, quelques, autre, aucun
		numérique	deux, trente, six
		de couleur	marron, blanche, noire
	Verbe	conjugué	étrangle, monte, voulait, avait commencé, [s'] est fait voler, voulait recommencer
		à l'infinitif	séparer, lancer, bagarrer
		participe	revenant, obligé, assis
	Adverbe	temps	depuis, jadis, aujourd'hui, toujours, alors, maintenant, tard, ensuite, souvent, jamais, puis
		lieu	dessus, dedans, partout, loin, derrière, près, dans
		quantité	trop, davantage, comme, beaucoup, aussi, très, environ
		manière	vraiment, fort, mal, violemment, rapidement, ainsi, pareil
		négation	plus, pas
		interrogatif	pourquoi
	Locution adverbiale		en fait, à la loyale, une fois, en train, plus tard, tout de même, grand-chose
Mots outils Exclus de l'analyse	Article	défini	le, la, les, l', des
		défini contracté	au, aux
		indéfini	un, une, des
		partitif	de, de la, des, de l'
	Pronom	personnel	je, tu, il, me, te, se, lui, eux, moi, toi, soi
		démonstratif	c', celui, celle, ce, ceux, ceci, cela, ça
		possessif	le mien, le tien, le sien, la sienne
		relatif	qui, que, quoi, dont, où
	Adjectif	démonstratif	Ce, cette, cet, ces, ce…-ci, ce…-là, ces…-là
		possessif	mon, ton, son, ma, ta ses
	Conjonction	coordination	mais, où, et, donc, or, ni, car, par contre
		subordination	parce que, et de temps, jusqu'à, quand, après, pendant
	Préposition		contre, sur, depuis, sans, avec, vers, après, pendant, par pour
	Locution prépositive		auprès

L'effet du groupe, l'effet de l'âge et l'interaction groupe x âge ne sont pas significatifs (respectivement, $F(1, 68) < 1$, $F(1, 68) = 1{,}82$, $p = .18$, et $F(1, 68) = 1{,}48$, $p = .22$). Ces résultats montrent que les participants dysphasiques n'ont pas écrit moins de mots pleins que les

participants typiques. Les participants, dysphasiques comme typiques, ont écrit en moyenne un mot plein tous les deux mots.

2.4.3. Consistance orthographique des mots pleins

Cette deuxième variable contrôle répond à la question : est-ce que les participants dysphasiques ont choisi d'écrire des mots qui sont plus consistants (correspondances phonème – graphème régulières) que ceux des typiques ? Pour répondre à cette question, nous avons comparé la consistance orthographique des mots pleins, produits dans les narrations des participants dysphasiques et des participants typiques.

Pour mesurer la consistance orthographique des mots pleins, nous avons utilisé la base de données Manulex-infra dédiée à l'orthographe de la langue française (Peereman, Lété, & Sprenger-Charolles, 2007). Le lexique de Manulex-infra contient 48886 entrées et a été réalisé à partir de l'analyse de la fréquence des mots utilisés dans des manuels scolaires destinés à des élèves de 6 à 10 ans. Manulex-infra permet de déterminer le degré de consistance d'un graphème en fonction de sa position dans le mot (début, milieu ou fin), à partir du pourcentage d'occurrences de la correspondance phonème – graphème. Plus le pourcentage est élevé, plus la correspondance phonème – graphème est réputée facile à acquérir et plus le graphème est consistant. A l'inverse, plus le pourcentage est bas, plus la correspondance phonème – graphème est réputée difficile à acquérir et plus le graphème est inconsistant.

Nous avons mesuré le degré de consistance de chaque graphème à partir du pourcentage d'occurrence en fonction de leur position (début milieu fin) dans les 1560 mots

pleins produits dans l'ensemble des narrations, certains mots pleins ayant été produits plusieurs fois. Ces mots pleins sont composés de une à 11 correspondances phono-graphémiques. 137 occurrences contiennent une seule correspondance phonème-graphème (*« a », « ai », « eu »*). Pour ces occurrences, il est impossible de déterminer la place du ou des graphèmes et donc de calculer un taux de consistance de début, de milieu et de fin. Pour cette raison, nous avons exclu les 137 occurrences des mots « a », « ai », « eu » de l'analyse.

Le calcul des degrés de consistance des graphèmes de début, milieu et fin de mots a donc été réalisé sur les 1423 mots pleins du corpus, qui contiennent au moins deux phonèmes. Le tableau 11 page suivante présente en détail des exemples de codage des degrés de consistance des graphèmes de début, milieu et fin à partir des pourcentages d'occurrences des correspondances phonème-graphème.

Tableau 11 - Pourcentage d'occurrences des correspondances phonème – graphème en fonction de leur position dans le mot (d'après Manulex-infra, Peereman, Lété, & Sprenger-Charolles, 2007)[9].

Mots pleins	Traduction Manulex	Taux de consistance en fonction de la position du ou des graphème(s) dans le mot (en pourcentages)						
		Début	Milieu					Fin
a/m-i/e	a/m-i/#	68,3	80,1	98,8				93,7
m/ai-s/on	m/E-z/§	100	23,8	95,5				93,7
é/t-ai/t	e/t-E/#	35,4	89,9	23,8				26,6
g/o-mm/e	g/o-m/*	94,2	99,1	19,9				100
é/c-o-l/e	e/k-o-l/*	35,4	60,1	99,1	72,2			100
p/a-r-t/i	p/a-ʀ-t/i	100	68,3	95,6	89,9			99,4
p/e-t-i-t/e	p/*-t-i-t/*	100	96,4	89,9	98,8	89,9		100
é/l-é-v-e/s	e/l-E-v-*/#	35,4	79,2	9,8	99,9	96,4		37,8
b/a-g-a-rr/e	bagaʀ*	100	90,4	75	90,4	4,4		100
r/é-v-o-l-t/e	ʀ/e-v-o-l-t/*	100	81,8	99,9	99,1	79,2	89,9	100
p/e-r-s-o-nn/e	p/E-ʀ-s-o-n/*	100	60,2	95,6	34,4	99,1	15,8	100
m/aî-t-r-e-ss/e	m/E-t-ʀ-E-s/*	100	1,0	89,9	95,6	9,8	28,6	100

[9] Pour rappel : plus le pourcentage est élevé plus la correspondance phonème – graphème est réputée facile à acquérir et plus le graphème est consistant. A l'inverse, plus le pourcentage est bas, plus la correspondance phonème – graphème est réputée difficile à acquérir et plus le graphème est inconsistant

Lorsqu'un mot contenait plus de trois correspondances phono-graphémiques, le degré de consistance des graphèmes du milieu a été calculé à partir de la moyenne de leurs pourcentages d'occurrence. Le tableau 12, ci-dessous, reprend une partie des exemples présentés dans le tableau 11 mais avec la moyenne des pourcentages d'occurrence des correspondances phono-graphémiques des graphèmes du milieu.

Tableau 12 - Pourcentage d'occurrences des correspondances phonème – graphème en fonction de leur position dans le mot plein (d'après Manulex-infra, Peereman, Lété, & Sprenger-Charolles, 2007).

Mots pleins de plus de trois correspondances	Alphabet Manulex	Taux de consistance en fonction de la position du ou des graphème(s) dans le mot (en pourcentage)		
		Début	Moyenne - Milieu	Fin
a/m-i/e	a/m-i/#	68,3	89,4	93,7
g/o-mm/e	g/o-m/*	94,2	59,5	100
é/c-o-l/e	e/k-o-l/*	35,4	79,5	100
p/a-r-t/i	p/a-ʀ-t/i	100	84,6	99,4
é/l-é-v-e/s	e/l-E-v/*	35,4	71,4	37,8
b/a-g-a-rr/e	b/a-g-a-ʀ/*	100	65,0	100
r/é-v-o-l-t/e	ʀ/e-v-o-l-t/*	100	90,0	100
m/aî-t-r-e-ss/e	m/E-t-ʀ-E-s/*	100	44,9	100

Pour déterminer si un graphème était consistant ou inconsistant, nous avons mesuré la valeur médiane des pourcentages d'occurrence pour chaque position (début, milieu, fin). Nous avons fait le choix de considérer la valeur médiane comme valeur de référence dans chaque position pour deux raisons. D'une part, parce que la dispersion des pourcentages d'occurrence est très importante et ce, quel que soit la position du graphème (cf. Tableau 13). D'autre part, parce que les valeurs des pourcentages d'occurrences pour les correspondances phono-graphémiques sont rangées, c'est-à-dire que la moitié des pourcentages se situe au-dessus de la médiane et l'autre moitié se situe en dessous (cf. Tableau 13 page suivante).

Tableau 13 - Valeur minimales, maximales et médianes, pour les pourcentages d'occurrences des correspondances phonème – graphème en fonction de leur position dans le mot.

	Taux de consistance en fonction de la position du graphème dans le mot (en pourcentages)		
	Début	Milieu	Fin
Valeur minimale	0,38	2,62	0,01
Valeur maximale	100	100	100
Valeur médiane	91,92	73,38	37,75

Lorsque le pourcentage d'occurrence de la correspondance phono-graphémique d'un graphème est en dessous de la valeur médiane de position, le graphème est inconsistant et donc difficile à orthographier (cf. Tableau 14 ci-dessous).

Tableau 14 - Exemple de codage de la consistance des graphèmes selon leur position dans le mot en fonction de la valeur médiane correspondante (en pourcentages).

Mot plein	Traduction Manulex	Début de mot. Médiane = 91,92	Milieu de mot [10] Médiane = 73,38	Fin de mot. Médiane = 37,75
j/ou/r	[Z/u/ʀ]	**[Z] = 90,59 [Z]est inconsistant**	[u] = 99,16	[ʀ] = 100
g/a-r-ç-on/s	[g/a-ʀ-s-§/#]	[g] = 94,17	**[a-ʀ-s-§] = 70,06 La moyenne de [a-ʀ-s-§] est inconsistante**	[#] = 37,75
c/ou/p	[k/u/#p]	**[k] = 53,76 [k]est inconsistant**	[u] = 99,16	**[#p] = 1,82 [#p] est inconsistant**

A partir de ce codage, nous avons comparé le nombre de graphèmes inconsistants dans les narrations des participants dysphasiques et typiques. Cette comparaison a donné lieu à trois analyses de variance à un facteur : la première concerne le nombre de graphèmes inconsistants en début de mot, la deuxième le nombre de graphèmes inconsistants en milieu de mot et la troisième, le nombre de graphèmes inconsistants en fin de mot. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$. Le nombre de graphèmes inconsistants en début, milieu et fin de mot, produits par mot ont été traités à l'aide d'une analyse de variance à un facteur (1 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs

10 A partir de la moyenne des taux de correspondance phonème - graphème

typiques) comme facteur inter-sujets (cf. Annexes 14 à 16 pour une présentation des données brutes).

L'analyse montre que les différences entre les groupes de participants ne sont jamais significatives, ni en début, ni en milieu et ni en fin de mot (*Fs*(1, 68) < 1 ; cf. Figure 11). Le nombre de graphèmes inconsistants en début de mot, produit dans les narrations des participants dysphasiques, n'est pas significativement différent (*M* = 0,43 ; *SD* = 0,24) de celui produit dans les narrations des participants typiques (*M* = 0,45 ; *SD* = 0,15). Il en est de même pour le nombre de graphèmes inconsistants en milieu de mot (respectivement *M* = 0,43 ; *SD* = 0,23 et *M* = 0,46 ; *SD* = 0,16) et pour le nombre de graphèmes inconsistants en fin de mot (respectivement *M* = 0,37 ; *SD* = 0,18 et *M* = 0,40 ; *SD* = 0,14).

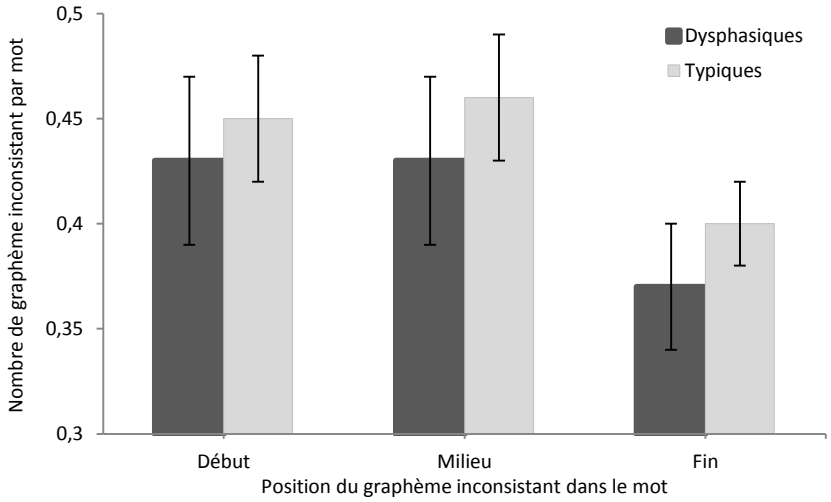


Figure 11 - Nombre de graphèmes inconsistants en fonction de leur position dans le mot (début – milieu – fin) et du groupe de participants (dysphasiques vs typiques). Les barres d'erreurs représentent les erreurs types.

Ces résultats montrent qu'en situation de narration communicative les participants dysphasiques n'ont pas écrit de mots plus consistants, moins difficiles à orthographier que les participants typiques. Ainsi, les analyses menées montrent que la proportion de graphèmes

inconsistants n'est pas significativement différente entre les narrations produites par les participants dysphasiques et celles produites par les participants typiques : respectivement 43% et 45% en début de mot, 43% et 46% en milieu de mot et 37% et 40% en fin de mot.

2.4.4. Diversité lexicale des mots pleins

Cette troisième et dernière variable contrôle répond à la question suivante : Est-ce que les participants dysphasiques ont toujours écrit les mêmes mots (diversité lexicale pauvre) ? Pour répondre à cette question nous avons comparé la diversité lexicale des mots pleins qui ont été produits dans les narrations des participants dysphasiques et des participants typiques. La diversité lexicale des mots pleins a été mesurée par le ratio nombre de mots racine (« Type ») sur nombre de mots pleins. Le tableau 15, page suivante, présente des exemples de correspondances entre les mots pleins et les mots racine (« Type »).

Tableau 15 - Exemples de correspondances entre les mots pleins et les mots racine (Type)

Mots pleins	Mots racine (Type)
a, avons, avait, avaient	avoir
est, sont, était, été	être
fait, faisons, faites	faire
voler, volé,	voler
bonbons	bonbon
garçon, garçons	garçon
jeu, jeux	jeu
cartes	carte
collège	collège
deux,	deux
ans	an
filles, fille,	fille
bagarraient, bagarre	bagarre
aime, aiment, aime	aimer
autres, autre	autre
jalouse	jalouse
voir, vu, vois	voir
dire, dit, dis	dire
parti, parte, part	partir

A partir de ce codage nous avons comparé le nombre de « Type » sur le nombre de mots pleins dans les narrations des participants dysphasiques et typiques. Le nombre de « Type » sur le nombre de mots pleins a été traité à l'aide d'une analyse de variance à deux facteurs (2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteur inter-sujets. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$ (cf. Annexe 17 pour une présentation des données brutes).

L'effet du groupe et l'effet de l'âge ne sont pas significatifs (respectivement, $F(1, 68) = 3{,}94$, $p = .06$ et $F(1, 68) = 2{,}15$, $p = .15$). De plus, l'interaction groupe x âge n'est pas significative non plus ($F(1, 68) < 1$). Ces résultats montrent que la diversité lexicale des mots produits dans les narrations des participants dysphasiques n'est pas moins riche que celle des participants typiques.

2.4.5. Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale produites par mot et acceptabilité phonologique

L'analyse a comparé le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale produites par mot par les participants dysphasiques et typiques de 7-11 et de 12-18 ans en situation de narration communicative (cf. Annexe 18 pour une présentation des données brutes). Le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par mot a été traité à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs (2 x 2 x 2) avec : le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteurs inter-sujets et l'acceptabilité phonologique (phonologiquement acceptable -PA- vs phonologiquement non acceptable – NPA-) comme facteur intra-sujet. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$.

L'effet du groupe est significatif ($F(1, 68) = 20{,}15$, $p < .0001$, $\eta^2 = .23$) : les participants dysphasiques font plus d'erreur d'orthographe lexicale par mot ($M = 0{,}10$; $SD = 0{,}14$) que les participants typiques ($M = 0{,}04$; $SD = 0{,}06$). L'effet de l'âge est aussi significatif ($F(1, 68) = 38{,}30$, $p < .0001$, $\eta^2 = .36$) : les 7-11 ans font plus d'erreurs lexicales ($M = 0{,}11$; $SD = 0{,}13$) que les 12-18 ans ($M = 0{,}03$; $SD = 0{,}04$). Enfin, l'interaction groupe x âge est également significative ($F(1, 68) = 4{,}36$, $p < .05$, $\eta^2 = .06$) : la différence entre le groupe des participants dysphasiques et le groupe des participants typiques est plus importante à 7-11 ans qu'à 12-18 ans. Cette interaction a été analysée avec des comparaisons planifiées. Celles-ci montrent une différence significative entre les participants dysphasiques ($M = 0{,}31$; $SD = 0{,}18$) et les participants typiques ($M = 0{,}13$; $SD = 0{,}11$) à 7-11 ans ($F(1, 68) = 21{,}62$, $p < .0001$) mais pas à 12-18 ans $F(1, 68) < 1$) (cf. Figure 12).

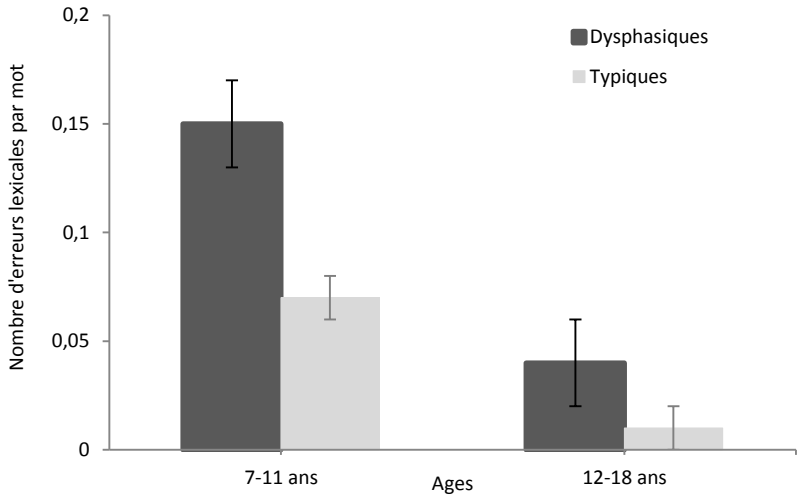


Figure 12 - Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par mot en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques), de leur âge (7-11 ans vs 12-18 ans). Les barres d'erreurs représentent les erreurs-types.

Enfin, l'effet de l'acceptabilité phonologique des erreurs d'orthographe lexicale n'est pas significatif ($F(1, 68) = 1{,}98$, $p = .16$). De plus, ce facteur n'interagit pas avec le groupe de participants ($F(1, 68) = 3{,}54$, $p = .06$), ni avec l'âge des participants ($F(1, 68) = 0{,}48$, $p = .49$).

Ces résultats mettent en avant qu'en situation de narration, la différence de performance en orthographe lexicale entre les participants dysphasiques et les participants typiques n'est plus significative à 12-18 ans. La narration communicative permet aux participants dysphasiques de 12-18 ans de montrer l'étendue de leurs capacités en orthographe lexicale. De plus, en narration communicative, les participants dysphasiques comme typiques, à 7-11 ans comme à 12-18 ans produisent autant d'erreurs phonologiquement acceptables que d'erreurs phonologiquement non acceptables. Ce résultats montrent que la narration communicative permet aux participants dysphasiques de ne pas produire d'erreurs spécifiques, phonologiquement non acceptables. En somme l'hypothèse opérationnelle selon laquelle à l'écrit les performances en orthographe lexicale devraient être meilleures en narration qu'en dictée de mots est validée. De plus, la différence observée est particulièrement marquée chez les participants dysphasiques.

3. Conclusions

L'hypothèse théorique de ce chapitre est la suivante : Les enfants et les adolescents devraient avoir de meilleures performances en situation de communication qu'en situation standardisée et cette différence devrait être particulièrement marquée chez les participants dysphasiques. Pour y répondre, nous avons placé les participants de la recherche dans deux types de situations de production langagière : une tâche standardisée (répétition d'énoncés à l'oral et dictée de mots) et une tâche communicative, la narration d'un évènement personnel à quelqu'un qui ne le connaissait pas. De ce fait, nous avons testé deux hypothèses opérationnelles, une à l'oral et une à l'écrit.

Dans la première partie du chapitre nous avons testé l'hypothèse opérationnelle selon laquelle à l'oral, les performances syntaxiques devraient être meilleures en narration qu'en répétition d'énoncés et que cette différence devrait être particulièrement marquée chez les participants dysphasiques. Les résultats obtenus montrent que la différence de performances entre les participants dysphasiques et typiques est plus importante dans la tâche standardisée que dans la narration communicative, à 7-11 ans, comme à 12-18 ans. De plus, les résultats mettent en avant que ce sont les participants dysphasiques de 7-11 ans qui bénéficient le plus de la situation de communication pour montrer l'étendue de leurs capacités syntaxiques.

Dans la seconde partie du chapitre, nous avons testé l'hypothèse expérimentale opérationnelle selon laquelle à l'écrit les performances en orthographe lexicale devraient être meilleures en narration qu'en dictée de mots. Nous pensions que cette différence serait particulièrement marquée chez les participants dysphasiques.

Dans un premier temps, nous avons vérifié que les mots produits par les participants dysphasiques étaient comparables à ceux produits par les participants typiques. La vérification de la répartition des mots pleins dans les narrations des participants des deux groupes montre que les bonnes performances en orthographe lexicale des dysphasiques ne s'expliquent pas par le fait qu'ils écrivent, plus que les typiques, des mots outils, courts, fréquents et faciles à orthographier. De plus, la vérification de la consistance orthographique des mots pleins montre que les bonnes performances en orthographe lexicale des dysphasiques ne s'expliquent pas par le fait qu'ils choisissent des mots qui seraient plus consistants que ceux des typiques. Enfin, la diversité lexicale des mots pleins montre que les

bonnes performances en orthographe lexicale des dysphasiques ne s'expliquent pas par le fait qu'ils écrivent toujours les mêmes mots.

La comparaison des performances en orthographe lexicale des participants en fonction de la situation de production langagière qui leur a été proposée (narration vs dictée de mots) montrent que la différence entre les participants dysphasiques et typiques est moins importante en narration (tâche communicative) qu'en dictée de mots (tâche standardisée). De plus, les participants dysphasiques produisent moins d'erreurs d'orthographe lexicale par mot en narration (deux erreurs tous les dix mots) qu'en dictée (cinq erreurs tous les dix mots).

En dictée de mots, les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs d'orthographe lexicale par mot que les participants typiques à 7-11 ans comme à 12-18 ans. De plus, les erreurs des participants dysphasiques de 7-11 ans sont spécifiques (phonologiquement non acceptables), ce qui n'est pas le cas chez les participants typiques. Enfin, les participants dysphasiques de 7 à 18 ans sont mis en difficulté par l'irrégularité et la nouveauté des mots alors que les participants typiques ne sont mis en difficulté que par l'irrégularité des mots. Ces résultats montrent que les performances en orthographe lexicale sont meilleures en narration qu'en dictée de mots, et que cette différence est particulièrement marquée chez les participants dysphasiques.

En narration communicative, les participants dysphasiques de 7-11 ans produisent plus d'erreurs d'orthographe lexicale que les participants typiques alors qu'à 12-18 ans, la différence entre les participants dysphasiques et typiques n'est plus significative. En situation de communication, les participants dysphasiques et typiques de 12-18 ans produisent une erreur d'orthographe lexicale tous les vingt mots. De plus, les erreurs d'orthographe lexicale produites par les participants dysphasiques et typiques, de 7 à 18 ans sont pour la moitié, des

erreurs phonologiquement acceptables et pour l'autre moitié, des erreurs phonologiquement non acceptables.

La première hypothèse est validée : **Les enfants et les adolescents ont de meilleures performances en situation de communication (en narration) qu'en situation d'évaluation standardisée**. Cette différence est particulièrement marquée chez les participants dysphasiques de 7-11 ans à l'oral, et de 7 à 18 ans à l'écrit. Par ailleurs, Il est important de souligner que, si les participants typiques ont de meilleures performances en situation de communication qu'en situation d'évaluation standardisée à l'écrit, à l'oral il n'y a pas de différence de performances entre les deux situations de production pour ces participants.

En conclusion, les performances langagières varient en fonction des tâches de production qui sont proposées aux enfants et aux adolescents. Ceci montre que l'évaluation des performances, syntaxiques à l'oral et en orthographe lexicale à l'écrit, par des tâches standardisées, n'est pas la situation dans laquelle les participants sont en condition optimale pour montrer l'étendue de leurs capacités, particulièrement lorsqu'ils sont dysphasiques.

Chapitre 7 : Variation des performances langagières en fonction de la modalité de production en narration

Rappel de l'hypothèse théorique : en situation de communication, les enfants et les adolescents dysphasiques, contrairement aux participants typiques, devraient avoir de meilleures performances linguistiques à l'écrit qu'à l'oral.

Rappel des hypothèses opérationnelles testées dans ce chapitre :

- En narration, les performances morphosyntaxiques des participants dysphasiques, devraient être meilleures à l'écrit qu'à l'oral. Les participants typiques en revanche, devraient avoir de meilleures performances morphosyntaxiques à l'oral qu'à l'écrit.
- En narration, le nombre de connecteurs par proposition devrait être plus important à l'écrit qu'à l'oral chez les participants dysphasiques mais pas chez les participants typiques : chez ces derniers, le nombre de connecteurs par proposition devrait être plus important à l'oral qu'à l'écrit.
- En narration communicative, la diversité des connecteurs devrait être plus importante à l'écrit qu'à l'oral chez les participants dysphasiques, alors que chez les participants typiques la diversité des connecteurs devrait être plus importante à l'oral qu'à l'écrit.

Dans ce chapitre, la variation des performances langagières a été mesurée en fonction de la modalité de production de la narration communicative (cf. Schéma 4). L'unité d'analyse est la proposition.

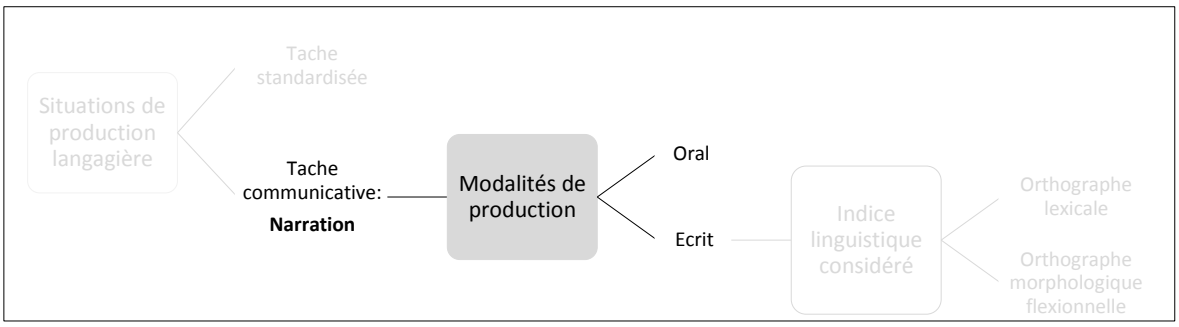


Schéma 4 : Variation de la modalité de production en narration communicative

1. Longueur des narrations orales et écrites (en nombre de propositions)

Avant de tester si la modalité de production a des effets sur les performances linguistiques des participants, nous avons comparé la longueur des narrations produites (en nombre de propositions) dans les deux modalités. Le comptage du nombre de propositions a été réalisé après le découpage des narrations en propositions tel qu'il a été expliqué dans le chapitre 5 (cf. Annexe 19 pour une présentation des données brutes).

Le nombre de propositions a été traitée à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs (2 x 2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteur inter-sujets et la modalité de production (oral vs écrit) comme facteur intra-sujet. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$. L'analyse révèle un effet significatif du groupe ($F(1, 68) = 10{,}52$, $p < .01$, $\eta^2 = .14$) : le nombre de propositions est moins important dans les narrations des participants

dysphasiques (*M* = 9,58 ; *SD* = 9,34) que dans celles des participants typiques (*M* = 15,26 ; *SD* = 11,22). L'analyse révèle, de plus, un effet significatif de l'âge ($F(1, 68) = 10{,}75$, $p < .01$, $\eta^2 = .24$) : le nombre de propositions est moins important dans les narrations des participants de 7-11 ans (*M* = 9,55 ; *SD* = 9,12) que dans celles des participants de 12-18 ans (*M* = 15,29 ; *SD* = 11,81). Enfin l'analyse révèle un effet de la modalité de production ($F(1, 68) = 44{,}76$, $p < .01$, $\eta^2 = .40$) : le nombre de propositions est moins important en narration écrite (*M* = 7,54 ; *SD* = 6,48) qu'en narration orale (*M* = 17,30 ; *SD* = 11,86). Enfin, l'analyse ne révèle aucun effet significatif des interactions groupe x âge ($F(1, 68) < 1$), groupe x modalité ($F(1, 68) = 2{,}84$, $p = .10$), âge x modalité ($F(1, 68) < 1$) et groupe x âge x modalité ($F(1, 68) < 1$).

Dans ce chapitre, pour chaque indice linguistique considéré, nous avons mesuré le nombre d'erreurs par proposition. Notons cependant, que la diversité des connecteurs est un indice brut : le nombre de connecteurs différents produits dans les narrations. Les résultats présentés dans la dernière partie de ce chapitre doivent donc être considérés au regard du fait que les narrations orales sont plus longues, en nombre de propositions, à l'oral qu'à l'écrit.

2. Effet de la modalité de production sur les performances morphosyntaxiques des participants en narration

L'hypothèse opérationnelle testée dans cette première partie est que les performances morphosyntaxiques des participants dysphasiques en narration devraient être meilleures à l'écrit qu'à l'oral. Les participants typiques en revanche devraient avoir de meilleures performances morphosyntaxiques à l'oral qu'à l'écrit.

La morphosyntaxe regroupe l'étude des formes (la morphologie) et celle des règles de combinaison des morphèmes (la syntaxe) en les considérant comme indissociables. Dans une proposition, les erreurs de morphosyntaxe comprennent les erreurs de morphologie sur les noms, les adjectifs et les verbes et les erreurs de syntaxe lorsque l'ordre des mots n'est pas respecté ou lorsqu'un mot a été ajouté, supprimé ou remplacé par un autre. La morphosyntaxe a donc fait l'objet de deux analyses séparées. D'une part, nous avons comparé le nombre d'erreurs de morphologie par proposition à l'oral et à l'écrit. Puis, nous avons comparé le nombre d'erreurs de syntaxe par proposition à l'oral et à l'écrit d'autre part.

2.1. Comparaison du nombre d'erreurs de morphologie produites par proposition en narration orale et écrite

Une erreur a été considérée comme morphologique si elle porte sur la partie variable du mot, c'est-à-dire si elle porte sur une partie qui marque une fonction grammaticale. Les erreurs d'accord en genre et en nombre sur les noms communs et les adjectifs, les erreurs d'accord de personne, de temps et de mode sur les verbes, et les erreurs d'homonyme grammatical, sont des erreurs morphologiques (cf. Exemples 7 et 8 ci-dessous).

Exemple 7 : erreur morphologique produite en narration orale, par C. (12 ; 1) adolescent dysphasique.

*« J'ai vu / que l'un des amis de Dimitri et un autre élève / je sais plus / qui c'est / s'est battu pour un seul quèque chose. / Et donc je les ai vu / **battu** / […] ».*

☞Correction « je les ai vu **se battre** »

Exemple 8 : erreurs morphologiques produites en narration écrite par C. (13 ; 9) adolescente dysphasique.

*« / Les deux filles **a** vol**er** un sac / mais les profeseurs **à** vu**s**. / ».*

☞Correction « les deux filles **ont** vol**é** un sac mais les professeurs [les] **ont** vu**es** »

Les participants ont produit au total 32 erreurs de morphologie à l'oral et 378 erreurs de morphologie à l'écrit. La différence du nombre d'erreurs totales produites à l'oral et à l'écrit ne permet pas de proposer une analyse quantitative des données.

L'analyse qualitative du corpus montre qu'en narration orale, les participants, dysphasiques et typiques, ont produit 32 erreurs morphologiques phonologiquement non acceptables (cf. Annexe 20 pour une présentation des données brutes). En narration communicative orale, l'ensemble des participants a donc produit peu d'erreurs de morphologie. En narration communicative orale, les participants respectent la phonologie des mots.

En narration écrite, les participants, dysphasiques et typiques ont produit onze fois plus d'erreurs morphologiques qu'en narration orale. Néanmoins, seul 6% de ces erreurs sont phonologiquement non acceptables. Cette répartition se retrouve dans les deux groupes de participants, les dysphasiques produisent 9,73% d'erreurs NPA et les typiques en produisent 4,33%. A l'écrit, même si les participants produisent plus d'erreurs morphologiques qu'à l'oral, ils respectent également la phonologie des mots (94% des erreurs morphologiques produites à l'écrit sont phonologiquement acceptables).

En résumé, en morphologie l'analyse qualitative des résultats montre que les participants dysphasiques comme typiques produisent plus d'erreurs à l'écrit qu'à l'oral. Néanmoins, à l'écrit, les erreurs produites sont majoritairement phonologiquement acceptables (94%). En situation de narration communicative, les participants, dysphasiques comme typiques, respectent la phonologie des marques morphologiques, à l'oral et à l'écrit.

2.2. Comparaison du nombre d'erreurs de syntaxe produites par proposition en narration orale et écrite

L'indice linguistique qui a été mesuré dans cette partie est le nombre d'erreurs de syntaxe produites par proposition[11]. Dans notre corpus, nous avons relevé quatre types d'erreurs de syntaxe : celles qui concernent l'ordre des mots dans une proposition, et celles qui concernent l'ajout, ou la suppression ou le remplacement d'un mot par un autre dans une proposition (cf. Tableau 16 pour des exemples[12]).

Tableau 16 - Exemples d'erreurs de syntaxe produites en situation de narration.

Catégorie des erreurs	Exemple de proposition avec une erreur de syntaxe	Syntaxe correcte
Ajout d'un mot	*« / ét la gendarmerie il sont fait un enquète/ et **s'** S'était un monsieur/ qui se échapper d'un haopitale spitratrique. / »*	« / et la gendarmerie ils ont fait un enquête / et c'était un monsieur/ qui s'était échappé d'un hôpital psychiatrique. / »
Oubli d'un mot	*« / mon frère à pèrdu son plume / j'aver bille bleu / victoria à pérdu son / et elle ù retrouver. / »*	« / Mon frère a perdu son plume / J'avais **un** bille bleu. / Victoria a perdu son **stylo** / et elle **l'**a retrouvé. / »
Remplacement d'un mot par un autre	*« / J'ai tait a l'as du collège / et on ma dis / **qui** a eu une bagarre entre grand / »*	« / J'étais à l'AS du collège / et m'a dit / **qu'il** y a eu une bagarre entre grands / ».

Le nombre d'erreurs de syntaxe par proposition a été traité à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs (2 x 2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteurs inter-sujets et la modalité de production (oral vs écrit) comme facteur intra-sujet. Les résultats de l'ANOVA ont été

[11] Les données utilisées pour la comparaison oral / écrit dans cette partie sont les mêmes, à l'oral, que celles utilisées dans le chapitre 6 pour la comparaison répétition d'énoncés / narration.
[12] Se reporter au chapitre 6 pour des exemples d'erreurs de syntaxe produites par proposition en narration orale

considérés comme significatifs à $p < .05$ (cf. Annexe 21 pour une présentation des données brutes)

L'analyse révèle une effet significatif du groupe ($F(1, 68) = 30{,}65$ $p < .01$, $\eta^2 = .31$) : les dysphasiques produisent plus d'erreurs de syntaxe par proposition ($M = 0{,}39$; $SD = 0{,}58$) que les typiques ($M = 0{,}05$; $SD = 0{,}13$). L'effet de la modalité est également significatif ($F(1, 68) = 8{,}64$ $p < .01$, $\eta^2 = .11$) : les participants produisent plus d'erreurs de syntaxe par proposition à l'oral ($M = 0{,}31$; $SD = 0{,}50$) qu'à l'écrit ($M = 0{,}14$; $SD = 0{,}20$). L'interaction groupe x âge est également significative (($F(1, 68) = 15{,}53$ $p < .01$, $\eta^2 = .19$; cf. Figure 13) : la différence entre les participants dysphasiques et les participants typiques est plus importante à l'oral qu'à l'écrit. Enfin, l'analyse n'a pas révélé d'effet significatif, ni de l'âge ($F(1, 68) < 1$) ni de l'interaction groupe x âge ($F(1, 68) < 1$).

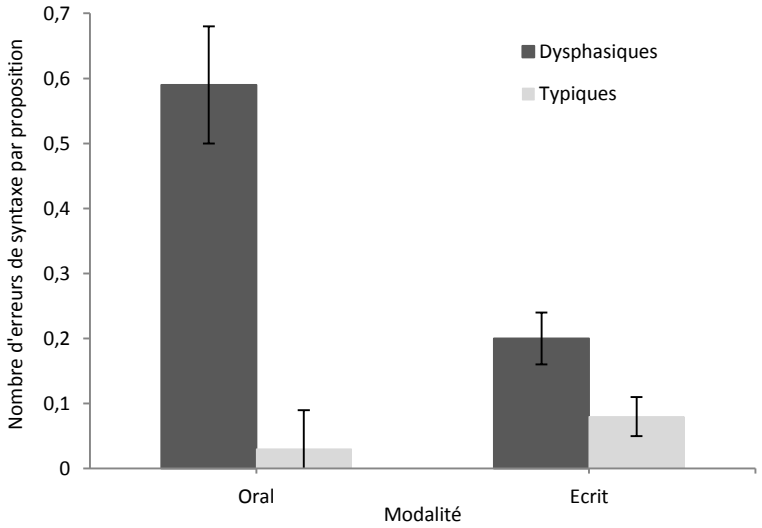


Figure 13 - Nombre d'erreurs de syntaxe par proposition en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et de la modalité de production (oral vs écrit). Les barres d'erreurs représentent les erreurs-types.

A l'oral, les participants dysphasiques produisent une erreur de syntaxe toutes les 2 propositions alors que les participants typiques produisent une erreur de syntaxe toutes les 33 propositions. A l'écrit, les participants dysphasiques ont des performances syntaxiques

plus proches des participants typiques : ils produisent une erreur de syntaxe toute les 5 propositions et les participants typiques produisent une erreur de syntaxe toutes les 12 propositions.

En conclusion, en narration communicative les performances syntaxiques des participants dysphasiques sont meilleures à l'écrit qu'à l'oral. En revanche, pour les participants typiques, la modalité de production n'a pas d'effet sur leurs performances syntaxiques. La première hypothèse opérationnelle concernant la variation des performances en fonction de la modalité de production en narration est partiellement validée. En morphologie, les participants, dysphasiques comme typiques produisent plus d'erreurs à l'écrit qu'à l'oral. Néanmoins ces erreurs respectent la phonologie des mots et ce, quel que soit l'âge des participants. En syntaxe l'hypothèse opérationnelle est partiellement validée aussi : les participants dysphasiques produisent moins d'erreurs de syntaxe en narration communicative, à l'écrit qu'à l'oral. En revanche, chez les participants typiques il n'y a pas de différence de performances entre l'oral et l'écrit.

3. Effet de la modalité de production sur le nombre de connecteurs produits par proposition en narration

L'hypothèse opérationnelle testée dans cette deuxième partie est qu'en narration communicative, le nombre de connecteurs par proposition devrait être plus important à l'écrit qu'à l'oral chez les participants dysphasiques mais pas chez les participants typiques : chez ces derniers, le nombre de connecteurs par proposition devrait être plus important à l'oral qu'à l'écrit.

Les connecteurs sont, soit des mots de liaison de type *« et », « mais », « parce que »,* soit les pronoms *« que »* ou *« qui »* qui introduisent une proposition subordonnée relative. Pour rappel, les connecteurs assurent la cohérence d'un texte c'est-à-dire qu'ils permettent à celui qui raconte son histoire d'introduire, d'enchainer, d'argumenter, de justifier les propositions les unes par rapport aux autres. Lors de la cotation, lorsque le participant a produit deux connecteurs juxtaposés pour marquer un lien (par exemple *« et après »* ou *« et puis »*) nous avons comptabilisé la liaison et non le nombre brut de connecteurs produits. Les exemples 9 et 10 illustrent la façon dont nous avons comptabilisé le nombre de connecteurs produits dans les narrations.

Exemple 9 : nombre de connecteurs produits dans la narration orale d'A. (10 ; 9)

> *« On voulait / jouer au foot / **et** y'en a / **qui** sont venus avec des bonbons / on en voulait / **et pis** y'en a un / **qui** voulait pas / il m'a donné un coup de poing /. **En plus** c'est lui / **qui** m'a traité. / On a été / voir le maître /. **Et puis** on lui a dit / tout ce qui s'est passé. »*
>
> Nombre de connecteurs produits ☞ 7 / 13

Exemple 10 : nombre de connecteurs produits dans la narration écrite de B. (8)

> *« Pierrick ses bagarer avec Jolan / il son touten entrin / de se bagrer. / Jolan tape sur Pierrick. / Pierrick tape sur Jolan. »*
>
> Nombre de connecteurs produits ☞ 0 / 4

Le nombre de connecteurs par proposition a été traité à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs (2 x 2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteurs inter-sujets et la modalité de production (oral vs écrit) comme facteur intra-sujet. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$ (cf. Annexe 22 pour la présentation des données brutes).

L'effet du groupe est significatif ($F(1, 68) = 5{,}18$; $p < .05$; $\eta^2 = .07$) : les dysphasiques produisent moins de connecteurs par proposition ($M = 0{,}48$; $SD = 0{,}33$) que les typiques ($M = 0{,}58$; $SD = 0{,}24$). L'effet de l'âge est également significatif ($F(1, 68) = 4{,}86$; $p < .05$; $\eta^2 = .07$) : les 7-11 ans produisent moins de connecteurs par proposition ($M = 0{,}48$; $SD = 0{,}31$) que les 12-18 ($M = 0{,}58$; $SD = 0{,}23$). De plus, l'effet principal de la modalité est significatif ($F(1, 68) = 8{,}28$; $p < .01$; $\eta^2 = .11$) : les participants produisent moins de connecteurs par proposition à l'écrit ($M = 0{,}47$; $SD = 0{,}32$) qu'à l'oral ($M = 0{,}59$; $SD = 0{,}20$).

Les interactions groupe x âge ($F(1, 68) = 14{,}17$; $p < .01$; $\eta^2 = .17$) et groupe x âge x modalité ($F(1, 68) = 8{,}39$; $p < .01$; $\eta^2 = .11$) sont également significatives (cf. Figure 14) : ainsi, l'effet de la modalité varie avec le groupe et avec l'âge.

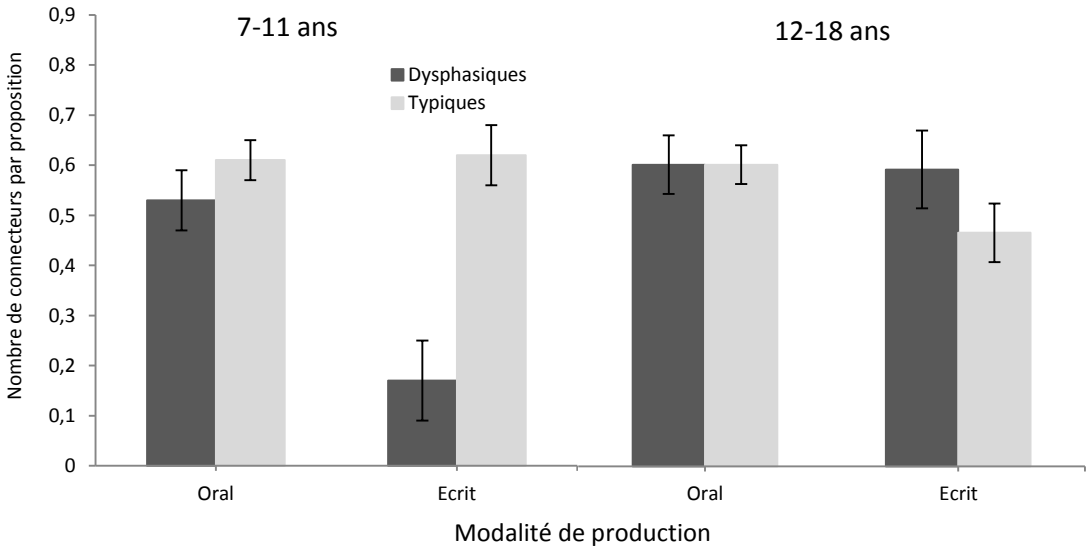


Figure 14 - Nombre moyen de connecteurs par proposition en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques), de leur âge (7-11 ans vs 12-18 ans) et de la modalité de production (oral vs écrit). Les barres d'erreurs représentent les erreurs-types.

L'interaction groupe x âge x modalité de production a été analysée avec des comparaisons planifiées qui, à l'oral, ne montrent pas de différence significative entre les

participants dysphasiques et typiques de 7-11 ans ($F(1, 68) = 1{,}51$; $p = .22$) : ils produisent en moyenne un connecteur pour deux propositions. En revanche, à l'écrit, les participants dysphasiques produisent moins de connecteurs par proposition que les participants typiques ($F(1, 68) = 19{,}76$; $p < .0001$) : ils produisent en moyenne un connecteur pour 5 propositions alors que les typiques produisent un connecteur pour 2 propositions. A 12-18 ans, les comparaisons planifiées montrent que la différence entre les participants dysphasiques et typiques n'est pas significative, ni à l'oral ($F(1, 68) < 1$) ni à l'écrit ($F(1, 68) = 1{,}83$; $p = .18$) : les participants dysphasiques comme typiques produisent un connecteur pour deux propositions.

Les résultats obtenus montrent qu'en narration communicative, le nombre de connecteurs par proposition n'est pas plus important à l'écrit qu'à l'oral chez les participants dysphasiques. A 7-11 ans, c'est l'effet inverse qui est observé, les participants dysphasiques produisent moins de connecteurs à l'écrit qu'à l'oral. A 12-18 ans, la différence entre les deux modalités de production n'est plus significative chez les dysphasiques. Le profil observé pour les participants typiques est différent : à 7-11 ans, comme à 12-18 ans, la différence entre les deux modalités de production n'est pas significative.

4. Effet de la modalité de production sur la diversité des connecteurs en narration

Pour répondre à la troisième hypothèse opérationnelle, la diversité connecteurs devrait être plus importante à l'écrit qu'à l'oral chez les participants dysphasiques alors que chez les participants typiques elle devrait être plus importante à l'oral qu'à l'écrit, nous avons comparé le nombre total de connecteurs produits par participant dans les narrations à l'oral et à l'écrit. Pour rappel, la diversité des connecteurs produits, est une marque de cohésion.

Les exemples 11 et 12 ci-dessous illustrent la façon dont nous avons comptabilisé la diversité des connecteurs.

Exemple 11 : diversité des connecteurs dans la narration orale de D. (14 ; 6), adolescent dysphasique

> *« / Y'a un jour dans ma classe / y'a deux filles / **qui** sont un rival / **et que** un jour y'a une des filles/ **qui** a dit un truc un méchant sur elle / **donc** ça a fini comme une bagarre dans la c' / **et** y'a une / **qui** sort/ l'autre attend / **et** ça démarre. / »*
>
> Nombre de connecteurs différents☞4 (qui, et que, donc, et)

Exemple 12 : diversité des connecteurs dans la narration écrite de D. (14 ; 6), adolescent dysphasique

> *« / Un jour, mon copain s'est fait volée sa Playstation portable (PSP) / **car** il l'avait laissée dans une pochette de son sac / **pendant qu'**il allait manger au self. / **Quand** il est revenu, / sa PSP n'était plus là ; / il m'a soupsonné / **mais** moi j'ai dit / **que** se n'était pas moi. / **Depuis**, il ne la jamais plus retrouvée. / »*
>
> Nombre de connecteurs différents☞6 (car, pendant que, quand, mais, que, depuis)

La diversité des connecteurs a été traitée à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs (2 x 2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteurs inter-sujets et la modalité de production (oral vs écrit) comme facteur intra-sujet. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$ (cf. Annexe 23 pour une présentation des données brutes).

L'effet principal du groupe est significatif ($F(1, 68) = 13{,}42$; $p < .01$; $\eta^2 = .16$) : la diversité des connecteurs est moins importante chez les dysphasiques ($M = 3$; $SD = 2{,}58$) que les typiques ($M = 4{,}5$; $SD = 3{,}25$). L'effet principal de l'âge est aussi significatif ($F(1, 68) = 21{,}50$; $p < .01$; $\eta^2 = .24$) : la diversité des connecteurs est moins importante à 7-11 ans ($M = 2{,}8$; $SD = 2{,}75$) qu'à 12-18 ans ($M = 4{,}9$; $SD = 3{,}20$). L'interaction groupe x âge n'est pas significative ($F(1, 68) < 1$). L'effet principal de la modalité est significatif ($F(1, 68) = 80{,}23$; $p < .01$; $\eta^2 = .54$) : la diversité des connecteurs est moins importante à l'écrit ($M = 2{,}26$; $SD =$

1,85) qu'à l'oral (*M* = 5,39 ; *SD* = 3,20). De plus l'interaction modalité x groupe est significative ($F(1, 68) = 8{,}91$; $p < .01$; $\eta^2 = .12$) (cf. Figure 15) : la différence entre les participants dysphasiques et typiques est plus importante à l'oral qu'à l'écrit. Cette interaction a été analysée avec des comparaisons planifiées. Ces comparaisons montrent qu'à l'oral, les participants dysphasiques produisent moins de connecteurs (*M* = 4,04 ; *SD* = 2,61) que les participants typiques ($F(1, 68) = 14{,}34$; $p < .01$). A l'écrit, en revanche, les participants dysphasiques ne diffèrent pas des participants typiques ($F(1, 68) = 2{,}54$; $p = .11$) (*M* = 2,36 ; *SD* = 1,85).

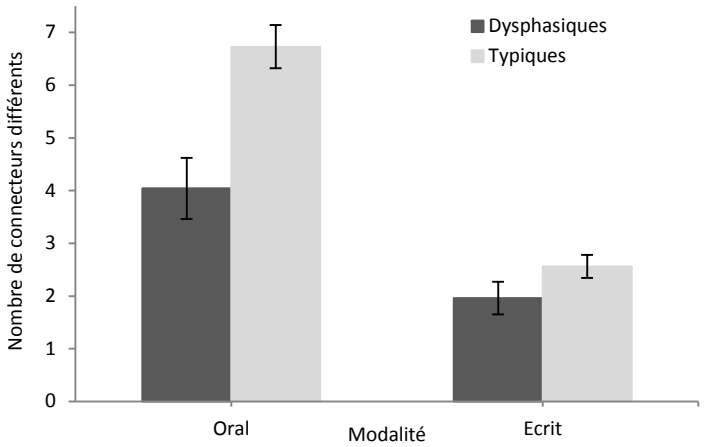


Figure 15 - Nombre de connecteurs différents produits en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et de la modalité de production (oral vs écrit). Les barres d'erreurs représentent les erreurs-types.

Ces résultats concernant les marques de cohésion montrent qu'à l'écrit, contrairement à l'oral, les performances des participants dysphasiques ne diffèrent pas de celles des participants typiques. En revanche, à l'écrit tous les participants produisent moins de connecteurs différents qu'à l'oral. En conclusion, l'hypothèse opérationnelle testée est partiellement vérifiée : la diversité des connecteurs n'est pas plus importante à l'écrit qu'à l'oral chez les participants dysphasiques mais chez les participants elle est plus importante à l'oral qu'à l'écrit.

5. Conclusions

Ce chapitre visait à répondre à l'hypothèse théorique suivante : En situation de communication, les enfants et les adolescents dysphasiques, contrairement aux typiques, ont de meilleures performances langagières à l'écrit qu'à l'oral. Pour répondre à cette hypothèse, les participants ont donc été placés dans une situation de communication, la narration d'un évènement personnel à quelqu'un qui ne le connaissait pas, à l'oral et à l'écrit.

Au niveau morphosyntaxique, les résultats obtenus montrent qu'à l'oral, les participants ne produisent que très peu d'erreurs de morphologie (32 au total). 100% de ces erreurs de morphologie sont phonologiquement non acceptables. A l'écrit, les participants, dysphasiques comme typiques, produisent beaucoup plus d'erreurs de morphologie mais seulement 6% sont phonologiquement non acceptables. En somme, en morphologie, à l'oral, comme à l'écrit, les participants dysphasiques et typiques respectent la phonologie des mots. En complément, les résultats obtenus montrent que les performances syntaxiques des participants dysphasiques sont meilleures à l'écrit qu'à l'oral, alors que pour les participants typiques la différence de performances entre les deux modalités n'est pas significative.

La production des marques de cohérence (nombre de connecteurs par proposition) et des marques de cohésion (diversité des connecteurs dans les narrations), permet de dégager des profils différents selon le groupe et l'âge des participants mais aussi en fonction de la modalité. En ce qui concerne les marques de cohérence, les participants dysphasiques de 7-11 ans produisent moins de connecteurs par proposition à l'écrit qu'à l'oral mais à 12-18 ans la différence de performances entre les deux modalités n'est plus significative. A l'écrit, il existe une augmentation du nombre de connecteurs produits par les participants

dysphasiques pour relier les propositions entre 7-11 ans et 12-18 ans. Cette augmentation n'existe pas à l'oral : les participants dysphasiques produisent autant de mots de liaison à 7-11 ans qu'à 12-18 ans. Le profil des participants typiques est différent de celui des participants dysphasiques puisque à 7-11 ans, comme à 12-18 ans, la différence de performances entre les deux modalités n'est pas significative.

En ce qui concerne les marques de cohésion, la différence de performances entre les participants dysphasiques et typiques est significative à l'oral mais pas à l'écrit, et ce, quel que soit l'âge des participants. Par ailleurs, la diversité des connecteurs est plus importante à l'oral qu'à l'écrit pour les deux groupes. Cependant, ce dernier résultat est à relativiser, puisque les narrations orales sont plus longues, en nombre de propositions, que les narrations écrites.

La deuxième hypothèse théorique, **en situation de communication, les enfants et les adolescents dysphasiques, contrairement aux typiques, ont de meilleures performances langagières à l'écrit qu'à l'oral**, est partiellement validée. Les performances des participants varient en fonction de leur groupe, de leur âge et de la modalité de production de la narration mais aussi en fonction des performances qui sont mesurées.

En morphosyntaxe, l'hypothèse théorique est validée pour la syntaxe mais pas pour la morphologie. Et en ce qui concerne la structuration micro-textuelle des narrations, l'hypothèse est validée pour les marques de cohésion mais pas pour les marques de cohérence. L'effet de la modalité sur les performances langagières varie selon l'indice linguistique considéré (nombre d'erreurs de morphologie par proposition / nombre d'erreurs de syntaxe par proposition / nombre de connecteurs par proposition / diversité lexicale des connecteurs dans les narrations).

Chapitre 8 : Variation des performances langagières en fonction de l'indice linguistique considéré en narration écrite

Rappel de l'hypothèse théorique : l'apprentissage de l'orthographe lexicale de la langue française constituera une difficulté importante pour les enfants et les adolescents dysphasiques par rapport aux enfants et adolescents typiques des mêmes âges.

Rappel de l'hypothèse opérationnelle testée dans ce chapitre :

A l'écrit, dans une situation de narration communicative, les enfants dysphasiques de 7-11 ans produiront plus d'erreurs lexicales que d'erreurs morphologiques flexionnelles par mot alors qu'à 12-18 ans cette tendance va s'inverser : les participants dysphasiques produiront plus d'erreurs d'orthographe morphologique flexionnelle que d'erreurs d'orthographe lexicale

Pour tester l'hypothèse opérationnelle, nous avons comparé les performances des participants dysphasiques et typiques en orthographe lexicale et en orthographe morphologique flexionnelle dans la tâche de narration à l'écrit (cf. Schéma 5)[13]. Dans ce chapitre l'unité d'analyse est donc le mot.

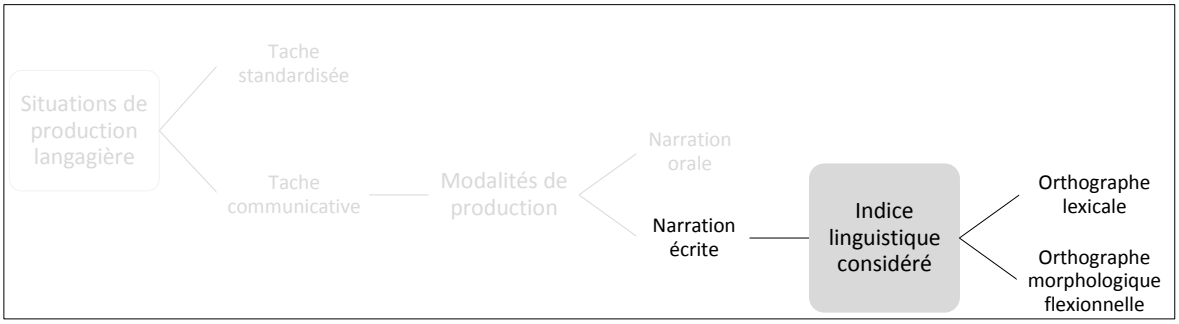


Schéma 5 : Variation des performances en fonction de l'indice considéré en narration écrite

Dans ce chapitre, on s'attend à ce que les participants dysphasiques de 7-11 ans produisent plus d'erreurs d'orthographe lexicale par mot que d'erreurs d'orthographe morphologique par mot et qu'à 12-18 ans, ils produisent l'inverse : plus d'erreurs d'orthographe morphologique flexionnelle par mot que d'erreurs d'orthographe lexicale par mot. Chez les typiques en revanche, on s'attend à ce que le nombre d'erreurs d'orthographe morphologique flexionnelle soit supérieur au nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par mot à 7-11 ans, comme à 12-18 ans.

[13] Les données utilisées en orthographe lexicale dans ce chapitre (nombre d'erreurs d'orthographe lexicale produites par mot en narration écrite) sont les mêmes que celles utilisées dans le chapitre 6 pour la comparaison dictée de mots / narration.

1. Effet de l'indice considéré sur les performances orthographiques des participants en narration écrite

Les erreurs d'orthographe lexicale et morphologique flexionnelle ont été comptabilisées à partir des transcriptions des narrations écrites produites par les participants. (Pour la présentation du codage des erreurs d'orthographe lexicale, se reporter au chapitre 6.) Pour rappel, une erreur d'orthographe est lexicale si elle porte sur la partie invariable du mot et une erreur est morphologique flexionnelle si elle porte sur la partie variable du mot, c'est-à-dire si elle porte sur une partie du mot qui marque une fonction grammaticale.

Le nombre d'erreurs d'orthographe par mot a été traité à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs (2 x 2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteurs inter-sujets et le type d'orthographe (lexicale vs morphologique) comme facteur intra-sujet. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$ (cf. Annexe 24 pour la présentation des données brutes).

L'effet principal du groupe est significatif ($F(1, 68) = 15{,}95$, $p < .01$, $\eta^2 = .19$) : les dysphasiques produisent plus d'erreurs d'orthographe par mot ($M = 0{,}16$; $SD = 0{,}15$) que les typiques ($M = 0{,}10$; $SD = 0{,}09$). L'effet principal de l'âge est également significatif ($F(1, 68) = 20{,}27$, $p < .01$, $\eta^2 = .23$) : les 7-11 ans produisent plus d'erreurs d'orthographe par mot ($M = 0{,}17$; $SD = 0{,}13$) que les 12-18 ans ($M = 0{,}16$; $SD = 0{,}08$). Enfin, l'interaction groupe x âge n'est pas significative ($F(1, 68) < 1$). Considérées globalement, les erreurs d'orthographe diminuent avec l'âge pour les participants dysphasiques comme pour les participants dysphasiques.

L'effet du type d'orthographe n'est pas significatif ($F(1, 68) < 1$) : la différence entre le nombre d'erreurs par mot en orthographe lexicale ($M = 0{,}12$; $SD = 0{,}14$) et le nombre d'erreurs par mot en orthographe morphologique flexionnelle ($M = 0{,}13$; $SD = 0{,}09$) n'est pas significative. L'interaction entre le type d'erreurs d'orthographe et le groupe de participants est significative ($F(1, 68) = 9{,}76$, $p < .01$, $\eta^2 = .12$). De plus, les interactions entre le type d'erreurs d'orthographe et l'âge des participants et entre le type d'erreurs d'orthographe, le groupe et l'âge des participants (respectivement, $F(1, 68) = 27{,}25$, $p < .0001$, $\eta^2 = .29$ et $F(1, 68) = 16{,}05$, $p < .001$, $\eta^2 = .19$) (cf. Figure 16) sont également significatives. La différence entre les deux types d'orthographe varie donc avec le groupe et l'âge des participants. Cette différence a été analysée avec des comparaisons planifiées.

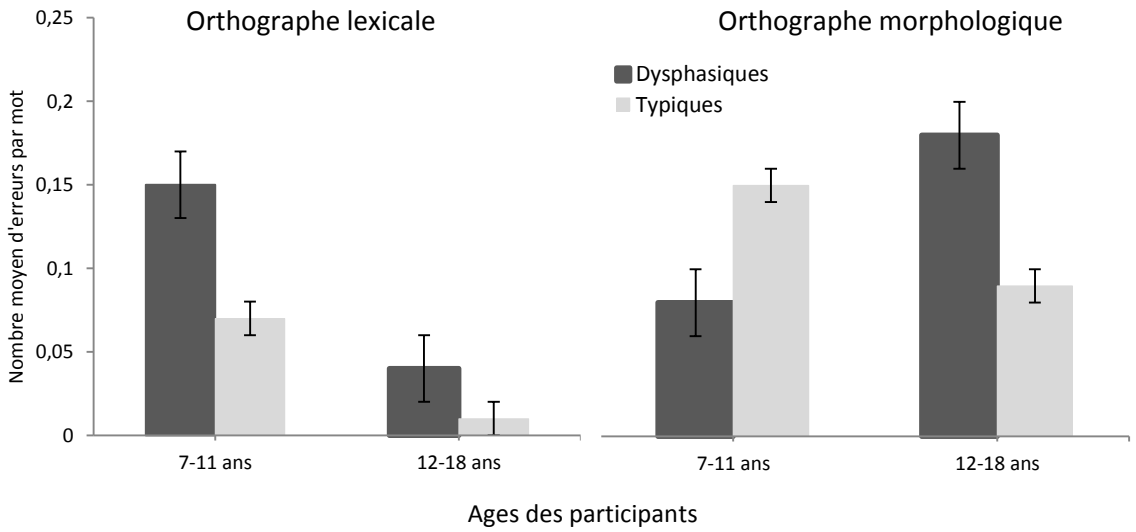


Figure 16 - Nombre d'erreurs d'orthographe par mot en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques), de leur âge (7-11 ans vs 12-18 ans) et du type d'orthographe (lexicale vs morphologique flexionnelle). Les barres d'erreurs représentent les erreurs-types.

Les comparaisons planifiées montrent qu'à 7-11 ans, les participants dysphasiques font plus d'erreurs lexicales que morphologiques ($F(1, 68) = 31{,}66$, $p < .0001$), (respectivement $M = 0{,}31$; $SD = 0{,}18$ et $M = 0{,}08$; $SD = 0{,}09$) alors qu'il n'existe pas de différence pour les participants typiques ($F(1, 68) < 1$) ($M = 0{,}14$; $SD = 0.10$). A 12-18 ans, les participants

dysphasiques ($F(1, 68) = 5{,}59$, $p < .05$), comme les participants typiques ($F(1, 68) = 5{,}12$, $p < .05$) produisent plus d'erreurs en orthographe morphologique (respectivement $M = 0{,}18$; $SD = 0{,}09$ et $M = 0{,}09$; $SD = 0{,}07$) qu'en orthographe lexicale (respectivement $M = 0{,}09$; $SD = 0{,}07$ et $M = 0{,}03$; $SD = 0{,}03$). En fin d'apprentissage, à 12-18 ans, le nombre d'erreurs morphologiques est plus important que le nombre d'erreurs lexicales dans les deux groupes.

En orthographe lexicale, les dysphasiques font plus d'erreurs que les typiques à 7-11 ans ($F(1, 68) = 21{,}62$, $p < .0001$), (dysphasiques : $M = 0{,}3$; $SD = 0{,}18$; typiques : $M = 0{,}13$; $SD = 0{,}11$) mais pas à 12-18 ans ($M = 0{,}05$; $SD = 0{,}05$). En orthographe morphologique, les dysphasiques produisent moins d'erreurs que les typiques à 7-11 ans ($F(1, 68) = 6{,}83$, $p < .05$), (dysphasiques : $M = 0{,}08$; $SD = 0{,}09$; typiques : $M = 0{,}16$; $SD = 0{,}08$) alors qu'ils en produisent plus à 12-18 ans ($F(1, 68) = 10{,}42$, $p < .01$), (dysphasiques : $M = 0{,}18$; $SD = 0{,}09$; typiques : $M = 0{,}09$; $SD = 0{,}07$).

Enfin, en orthographe lexicale, le nombre d'erreurs diminue entre 7-11 ans et 12-18 ans, chez les dysphasiques ($F(1, 68) = 25{,}68$, $p < .0001$) (respectivement $M = 0{,}3$; $SD = 0{,}18$ et $M = 0{,}09$; $SD = 0{,}07$) comme chez les typiques ($F(1, 68) = 12{,}61$, $p < .001$) (respectivement $M = 0{,}13$; $SD = 0{,}11$ et $M = 0{,}03$; $SD = 0{,}03$). En orthographe morphologique, les comparaisons planifiées montrent que le nombre d'erreurs d'orthographe augmente entre 7-11 ans et 12-18 ans chez les dysphasiques ($F(1, 68) = 9{,}69$, $p < .01$) (respectivement $M = 0{,}08$; $SD = 0{,}09$ et $M = 0{,}18$; $SD = 0{,}09$) alors qu'il diminue chez les typiques ($F(1, 68) = 7{,}52$, $p < .01$) (respectivement $M = 0{,}16$; $SD = 0{,}08$ et $M = 0{,}09$; $SD = 0{,}07$).

2. Corrélation entre la longueur des narrations et le nombre d'erreurs d'orthographe produites par mot

La corrélation (*r* de Bravais Pearson) entre la longueur des narrations (en nombre de mots) et le nombre d'erreurs d'orthographe par mot, en orthographe lexicale et en orthographe morphologique flexionnelle, a été mesurée pour les quatre sous-groupes de participants (cf. Tableau 17 ci-dessous).

Tableau 147 - Corrélations (*r* de Bravais Pearson) entre le nombre de mots dans les narrations et le nombre d'erreurs par mot en orthographe lexicale et morphologique flexionnelle.

		Nombre de mots			
		Dysphasiques		Typiques	
		7-11 ans	12-18 ans	7-11 ans	12-18 ans
Nombre d'erreurs par mot	Orthographe lexicale	**-.70***	-.16	-.39	.21
	Orthographe morphologique	**.75***	-.32	-.18	-.07

**p < .05*

Il existe une corrélation entre le nombre de mots produits et le nombre d'erreurs d'orthographe par mot uniquement dans le groupe des participants dysphasiques de 7-11 ans. En orthographe lexicale, la corrélation est négative ($r = -.70$; $p < .05$) : plus les narrations des participants dysphasiques de 7-11 ans sont courtes, plus elles contiennent d'erreurs d'orthographe lexicale par mot, et inversement, plus leurs narrations sont longues moins elles contiennent d'erreurs d'orthographe lexicale par mot. En orthographe morphologique, la corrélation est positive ($r = .75$; $p < .05$) : plus les narrations des participants dysphasiques de 7-11 ans sont courtes moins elles contiennent d'erreurs d'orthographe morphologique, et inversement, plus leurs narrations sont longues, plus elles contiennent d'erreurs morphologiques.

Les participants dysphasiques de 7-11 ans se répartissent en deux sous-groupes. Le premier sous-groupe concerne les participants qui ont produit des narrations de moins de quinze mots et le second sous-groupe concerne les participants qui ont produit des narrations de trente mots et plus. Les participants du premier sous-groupe qui ont produit des narrations de moins de 15 mots ont fait en moyenne une erreur lexicale tous les trois mots (*M* = 0,37) et moins d'une erreur morphologique tous les dix mots (*M* = 0,04) (cf. Figure 17, cercles pleins). Les participants du second sous-groupe qui ont produit des narrations de 30 mots et plus ont fait en moyenne une erreur lexicale tous les six mots (*M*=0,17) et une erreur morphologique tous les cinq mots (*M* = 0,20) (cf. Figure 17, cercles vides).

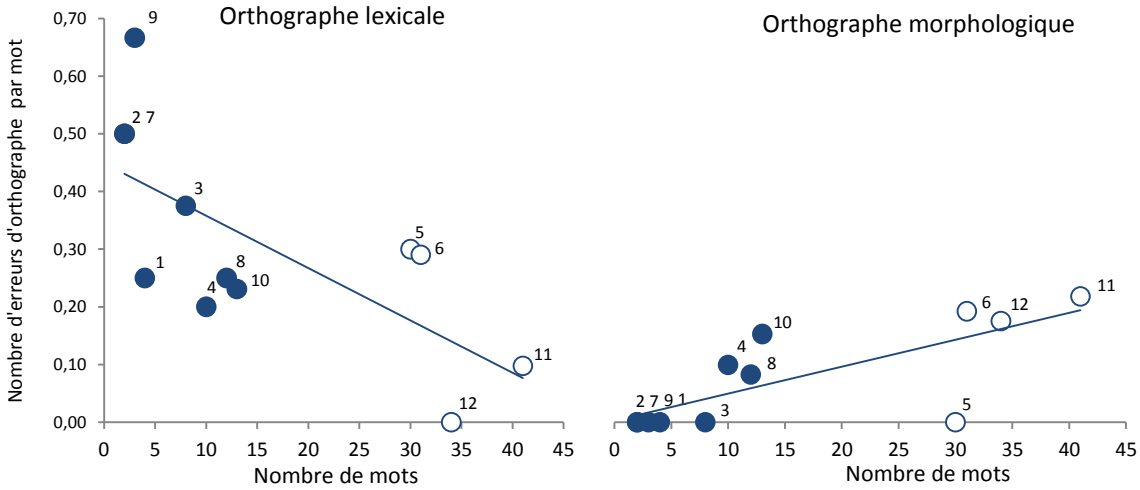


Figure 17 - Répartition des deux sous-groupes de participants dysphasiques de 7-11 ans en fonction de la longueur des narrations et du nombre d'erreurs d'orthographe lexicale et morphologique par mot. Chaque participant est représenté par son numéro.

3. Catégories des erreurs produites en orthographe lexicale et en orthographe morphologique flexionnelle

3.1. Catégories des erreurs d'orthographe lexicale

Les erreurs d'orthographe lexicale ont été différenciées selon les catégories proposées dans les modèles du développement de l'orthographe de Frith (1985) et de Ehri (1989). D'après ces modèles, il existe trois catégories d'erreurs lexicales qui sont les suivantes : des erreurs de segmentation de mots (chronologiquement, elles apparaissent sous la forme d'une hypo-segmentation puis sous la forme d'une hyper-segmentation), des erreurs qui portent sur un graphème (confusion, un ajout, une omission, une substitution ou à une inversion d'une ou plusieurs lettres dans un graphème), et enfin des erreurs qui portent sur un signe auxiliaire (accent, cédille, apostrophe ; cf. Tableau 18).

Tableau 18 - Exemples d'erreurs d'orthographe lexicale selon leur catégorie

Catégories des erreurs	Sous-catégories des erreurs	Mot erroné	Mot correct
Segmentation	Hypo-segmentation	**enr**evenent	**en** revenant
		métrangle	**m'é**trangle
	Hyper-segmentation	pr**au** **m**enez	**prom**ener
		comm**en** **ses**	comm**encer**
Graphème	Confusion : un graphème est écrit à la place d'un autre	ortoph**e**niste	orthoph**o**niste
		v**a**ler	v**o**ler
	Ajout d'une ou plusieurs lettres dans un graphème	bag**u**are	Bagarre
		discre**s**tion	discrétion
	Inversion de deux lettres dans un graphème	p**re**sonnes	p**er**sonnes
		g**ra**çons	g**ar**çon
	Omission d'une ou plusieurs lettres dans un graphème	do**n**é	do**nn**er
		d'aujoud'hui	d'aujou**r**d'hui
	Substitution d'une ou plusieurs lettres dans un graphème	cou**d**	cou**p**
		de**ss**ente	des**c**ente
Signe auxiliaire	Accent	**àû**tre	**au**tres
		apr**é**s	apr**è**s
	Cédille	**c**a	**ç**a
		re**c**u	re**ç**u
	Apostrophe	4**'** éme	4**ème**
		s `est	s'est

Le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par mot a été traité à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs (2 x 2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteurs inter-sujets et la catégorie des erreurs (graphème vs segmentation vs signe auxiliaire) comme facteur intra-sujet. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$ (cf. Annexe 25 pour une présentation des données brutes).

L'analyse révèle un effet significatif du type d'erreurs ($F(1, 68) = 15{,}03$, $p < .0001$, $\eta^2 = .18$). De plus, les interactions entre le type d'erreurs et le groupe de participants, le type d'erreurs et l'âge des participants, et le type d'erreurs, le groupe et l'âge des participants sont significatives aussi (respectivement, $F(1, 68) = 6{,}72$, $p < .01$, $\eta^2 = .09$, $F(1, 68) = 6{,}20$, $p < .01$, $\eta^2 = .06$ et $F(1,68) = 4{,}25$, $p < .05$, $\eta^2 = .06$; cf. Figure 18 page suivante). L'effet du type d'erreurs d'orthographe lexicale varie donc avec le groupe et l'âge des participants. Cette variation a été analysée avec des comparaisons planifiées.

Les comparaisons planifiées montrent que les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs de segmentation par mot que les participants typiques, à 7-11 ans ($F(1, 68) = 18{,}82$, $p < .0001$; dysphasiques : $M = 0{,}11$; $SD = 0{,}14$; typiques : $M = 0{,}02$; $SD = 0{,}03$), mais pas à 12-18 ans ($F(1, 68) < 1$; $M = 0{,}003$; $SD = 0{,}01$). De plus, ils produisent plus d'erreurs de graphème par mot que les participants typiques, à 7-11 ans ($F(1, 68) = 11{,}79$, $p < .01$; dysphasiques : $M = 0{,}19$; $SD = 0{,}21$; typiques : $M = 0{,}08$; $SD = 0{,}07$), mais pas à 12-18 ans ($F(1, 68) = 1{,}70$, $p = .20$; $M = 0{,}03$; $SD = 0{,}04$). Enfin, ils produisent moins d'erreurs de signes auxiliaires par mot que les participants typiques, à 7-11 ans ($F(1, 68) = 7{,}83$, $p < .01$; dysphasiques : $M = 0{,}003$; $SD = 0{,}01$; typiques : $M = 0{,}04$; $SD = 0{,}06$), mais pas à 12-18 ans ($F(1, 68) < 1$; $M = 0{,}01$; $SD = 0{,}02$).

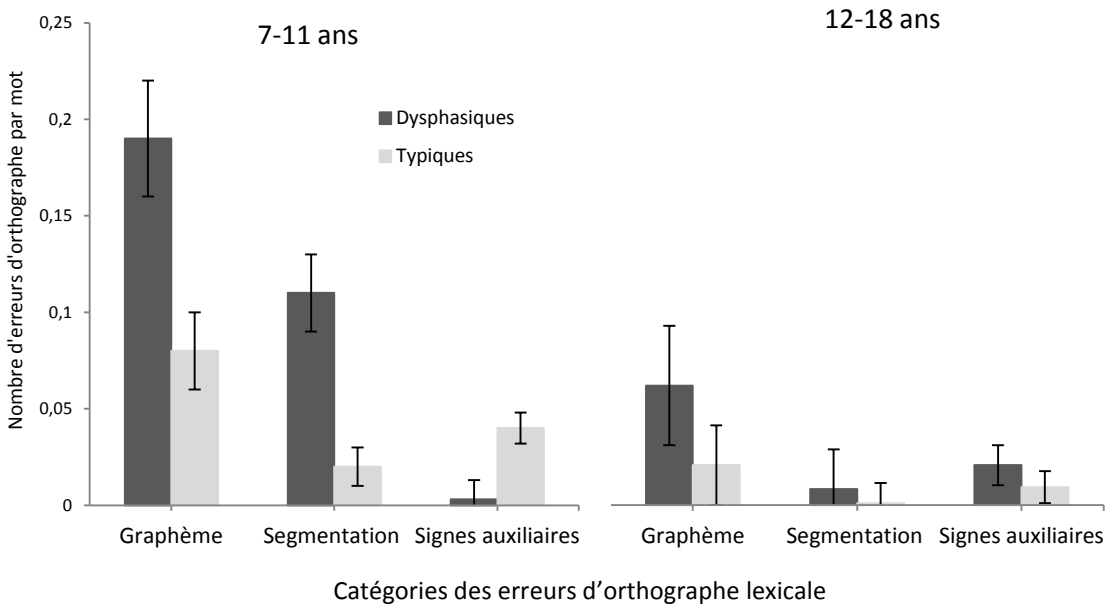


Figure 18 - Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par mot en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques), de leur âge (7-11 ans vs 12-18 ans) et de la catégorie des erreurs (graphème vs segmentation vs signe auxiliaire).

La répartition des erreurs lexicales produites par les participants en fonction des catégories d'erreurs est représentée dans le tableau 19 ci-dessous.

Tableau 19 – Répartition des erreurs lexicales produites dans les trois catégories d'erreurs (en pourcentages)

	7-11 ans		12-18 ans	
	Dysphasiques	Typiques	Dysphasiques	Typiques
Graphème	44,1	35,2	13,6	7,1
Segmentation	72,5	20,7	5,2	1,6
Signe auxiliaire	2,2	65,6	17,3	14,9

L'analyse de la répartition des erreurs produites montre que les erreurs de segmentations sont essentiellement réalisées par les participants dysphasiques de 7-11 ans (une erreur de segmentation tous les 5 mots pour une erreur tous les 10 mots chez les typiques du même âge) : la moitié des erreurs de segmentation produites par les participants dysphasiques de 7-11 ans correspondent à des hypo-segmentations, et l'autre moitié à des

hyper-segmentations. Ce sont également les participants dysphasiques de 7-11 ans qui produisent le plus d'erreurs sur des graphèmes. En effet, comme cela est indiqué dans le tableau 20, les participants dysphasiques de 7-11 ans produisent essentiellement des erreurs d'omission d'une ou plusieurs lettres dans un graphème (essentiellement des lettres doublées et des lettres muettes) et des erreurs de confusion entre graphèmes (essentiellement lorsqu'un phonème peut se transcrire par plusieurs graphèmes comme par exemple [ã] qui peut s'écrire « en », « an », « em », « am »).

Tableau 20 - Répartition des erreurs lexicales produites dans un graphème (en pourcentages)

	7-11 ans		12-18 ans	
	Dysphasiques	Typiques	Dysphasiques	Typiques
Omission d'une ou plusieurs lettres	56,2	32,1	8,1	3,6
Ajout d'une ou plusieurs lettres	22,4	9,9	19,5	48,3
Inversion de deux lettres	0	0	100	0
Substitution d'une ou plusieurs lettres	20,1	62,8	6	11
Confusion : graphème écrit à la place d'un autre	35,5	40,2	23,6	0,7

Notons par ailleurs, que les erreurs d'inversion d'une ou plusieurs lettres dans un graphème ne concernent en réalité que trois erreurs dans le corpus (*« écoel »*, *« graçons »,* et *« presonne »*), qui ont été produites par un seul participant dysphasique. Il semble donc qu'il faille considérer l'existence de cette catégorie d'erreurs avec précaution.

Enfin, on soulignera que les erreurs produites sur un signe auxiliaire sont, dans plus de 70% des cas, des erreurs d'accent grave ou aigu sur le « *e* ». Les erreurs qui portent sur les autres signes auxiliaires (la cédille du c et les inversions ou omissions des apostrophes) sont des erreurs isolées.

3.2. Orthographe morphologique

Les erreurs d'orthographe morphologique flexionnelle ont été différenciées selon les catégories proposées dans les modèles développementaux de l'orthographe de Frith (1985) et de Ehri (1989). Le tableau 21 ci-dessous présente des erreurs d'orthographe morphologique flexionnelle produites par les participants dysphasiques et typiques.

Tableau 21 - Exemple d'erreurs d'orthographe morphologique produites en narration écrite.

Catégorie des erreurs	Mot erroné	Mot correct
Homonyme grammatical	la	l'a
	ma	m'a
	ses	s'est
	ces	c'est
	ces	s'est
	c'est	s'est
	c'était	s'était
	m'est	mes
Erreur sur l'accord en nombre ou en genre d'un nom ou d'un adjectif	carte	cartes
	bout	bouts
	petit	petite
	jeux	jeu
Erreur sur la flexion verbale	été	était
	étais	été
	voulais	voulait
	tréttait	traité
	disputaient	disputé
	volé	voler
	sait	sais
	j'aver	j'avais
	etion	etions
	punit	puni
	parti	partis
	battue	battus
	proposée	proposé
	diser	disait
	recommencer	recommençait

Le nombre d'erreurs d'orthographe morphologique par mot a été traité à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs (2 x 2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs

typiques) et l'âge des participants (7-11 ans vs 12-18 ans) comme facteurs inter-sujets et la catégorie d'erreurs (erreurs d'homonyme grammatical vs erreurs d'accord en genre ou en nombre sur les noms communs et les adjectifs vs erreurs sur la flexion verbale) comme facteur intra-sujet. Les résultats de l'ANOVA ont été considérés comme significatifs à $p < .05$.

L'effet du type d'erreurs est significatif ($F(1\ ,68) = 6{,}75$, $p < .01$, $\eta^2 = .09$). Les erreurs produites se répartissent quantitativement selon l'ordre suivant : les participants produisent une erreur de flexion verbale tous les 16 mots ($M = 0{,}06$), une erreur d'homonyme grammatical tous les 20 mots ($M = 0{,}05$), et une erreur d'accord en genre ou en nombre sur les noms communs ou les adjectifs tous les 33 mots ($M = 0{,}03$). Enfin, il n'existe pas d'interaction entre le type d'erreurs en orthographe morphologique et le groupe ou l'âge des participants ($Fs(1, 68) < 1$), ni entre le type d'erreurs en orthographe morphologique, le groupe et l'âge des participants ($F(1, 68) < 1$). A 7-11 ans comme à 12-18 ans, les erreurs d'orthographe morphologique des participants dysphasiques se répartissent dans les trois catégories de la même façon que celles des participants typiques.

4. Conclusions

Ce dernier chapitre expérimental testait l'hypothèse théorique suivante : L'apprentissage de l'orthographe lexicale de la langue française devrait constituer une difficulté importante pour les enfants et les adolescents dysphasiques par rapport aux enfants et adolescents typiques des mêmes âges. Pour répondre à cette hypothèse, nous avons comparé les performances en orthographe lexicale et en orthographe morphologique flexionnelle des participants dysphasiques et typiques en narration communicative à l'écrit. L'analyse séparée de l'orthographe lexicale et de l'orthographe morphologique flexionnelle

permet de montrer l'existence d'un profil développemental différent dans les deux groupes de participants dysphasiques et typiques.

En orthographe lexicale, les performances des participants dysphasiques s'améliorent entre 7-11 ans et 12-18 ans. A 12-18 ans il n'y a plus de différence significative entre les dysphasiques et les typiques du même âge, ils produisent tous une erreur d'orthographe lexicale tous les cinq mots.

En orthographe morphologique, le profil développemental des participants dysphasiques et typiques de 7-11 ans et de 12-18 ans n'est pas le même. Comme nous l'avions envisagé, chez les participants typiques le nombre d'erreurs d'orthographe morphologique flexionnelle diminue entre 7-11 ans et 12-18 ans. En revanche, les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs d'orthographe morphologique flexionnelle par mot à 12-18 ans qu'à 7-11 ans. Cette particularité peut s'expliquer par deux spécificités qui sont apparues uniquement dans les narrations des participants dysphasiques de 7-11 ans.

D'une part, les résultats ont montré une corrélation entre le nombre de mots qui ont été produits et le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale et morphologique uniquement dans les narrations des participants dysphasiques de 7-11 ans. Ce groupe de participants s'est scindé en deux sous-groupes, ceux qui ont produit des narrations très courtes de moins de 15 mots et ceux qui ont produit des narrations de plus de trente mots : en orthographe lexicale plus les narrations étaient courtes plus les participants dysphasiques de 7-11 ans ont produit des erreurs alors qu'en orthographe morphologique flexionnelle c'est l'inverse qui a été observé, plus les narrations étaient longues plus ils ont produit des erreurs.

Enfin, les participants dysphasiques de 7-11 ans produisent, plus que les autres participants dysphasiques et typiques, des erreurs de segmentation des mots en orthographe lexicale. Les participants dysphasiques de 7-11 ans inventent des mots qui n'existent pas *(« mavolé » ; « prau menez » ; « boussecu les »*) sur lesquels les marques morphologiques sont inexistantes. A 12-18 ans, une fois que cette difficulté a été dépassée et que les participants dysphasiques écrivent des mots qui existent, alors ils produisent des erreurs morphologiques qui portent, comme les participants typiques, sur les flexions verbales, les homonymes grammaticaux et les accords en genre et en nombre sur les noms et les adjectifs.

La troisième hypothèse est validée : **L'apprentissage de l'orthographe lexicale de la langue française constitue une difficulté importante pour les enfants et les adolescents dysphasiques par rapport aux enfants et adolescents typiques des mêmes âges.**

En somme, ces résultats montrent l'importance de proposer aux enfants dysphasiques les plus jeunes des prises en charge spécifiques autour de l'apprentissage de la segmentation des mots à l'écrit, et particulièrement au début de leur scolarisation en école élémentaire.

Discussion générale et perspectives

Cette thèse s'inscrit dans le courant théorique de la psychologie pragmatique développementale définie par Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977). En nous inspirant des travaux de Berman (2005), nous voulions montrer que les performances langagières de participants dysphasiques et typiques, de 7-11 ans et de 12-18 ans, tous scolarisés en milieu ordinaire, varient en fonction des caractéristiques du contexte de production. Dans ce cadre, les hypothèses théoriques émises concernent : la situation de production langagière, la modalité de production dans la situation communicative, et enfin l'indice considéré dans la situation communicative à l'écrit (cf. Schéma 6).

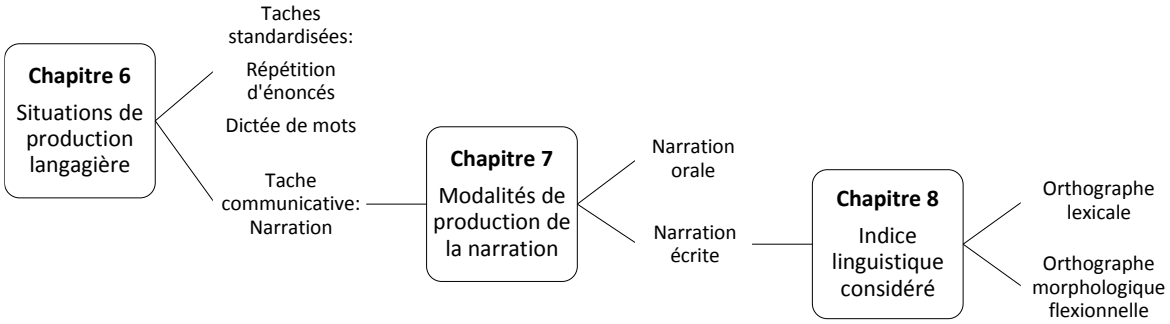


Schéma 6 – Variation des contextes de productions langagières testées dans les chapitres expérimentaux.

1. Variation des performances langagières en fonction de la situation de production : tâche standardisée vs tâche communicative

Les recherches menées précédemment sur les performances langagières des enfants et adolescents dysphasiques ont été réalisées soit à partir de tâches standardisées soit à partir de narrations, à l'oral comme à l'écrit. Globalement, elles montrent toutes que les performances des participants dysphasiques sont inférieures aux performances des participants typiques dans les tâches standardisées mais aussi dans les narrations issues de tests standardisés ou supportées par des images (cf. Chapitre 4). Dans cette thèse, nous avons émis l'hypothèse que les enfants et les adolescents auraient de meilleures performances en situation de communication qu'en situation standardisée et que cette différence serait particulièrement marquée chez les participants dysphasiques. Nous avons proposé aux participants la narration d'un évènement personnel car il s'agit d'une situation de production langagière qui est considérée comme un système de communication, dans le sens ou celui qui raconte, s'investit plus que dans un autre type de narration. Ainsi, la narration d'un évènement personnel devait pousser les participants à respecter le principe de coopération de Grice (1979), et particulièrement la maxime de manière « soyez clair », dans le but d'optimiser leurs chances d'être compris par le destinataire du message. Le respect des éléments structurels devait leur permettre d'atteindre leur objectif. Cette hypothèse, visant à comparer les performances langagières des participants, en situation standardisée et en situation communicative, a été testée à l'oral et à l'écrit (cf. Chapitre 6).

A l'oral, nous avons comparé les performances syntaxiques des participants dysphasiques et typiques dans une tâche de répétition d'énoncés (situation standardisée) et dans une narration d'un évènement personnel (situation communicative). Nous pensions que

les performances syntaxiques des participants seraient meilleures en narration qu'en répétition d'énoncés et que cette différence serait particulièrement marquée chez les participants dysphasiques.

Nous avons montré que la situation de narration permet aux participants dysphasiques d'avoir des performances syntaxiques proches de celles des participants typiques. De plus, nous montrons que les deux groupes de participants ne présentent pas le même profil développemental en fonction de la tâche qui leur est proposée. Les performances syntaxiques des participants typiques ne varient pas, ni en fonction de la situation de production langagière, ni en fonction de l'âge. Au contraire, les performances des participants dysphasiques varient en fonction de ces deux variables : à 7-11 ans, et seulement à cet âge, c'est en situation de narration communicative qu'ils ont les meilleures performances syntaxiques. La première hypothèse opérationnelle est donc partiellement vérifiée puisque les performances syntaxiques sont meilleures en narration qu'en répétition d'énoncés, uniquement chez les participants dysphasiques de 7-11 ans. Cette différence disparait en effet chez les adolescents.

On peut supposer que cette hypothèse n'est que partiellement vérifiée à l'oral parce que la tâche de répétition d'énoncés, issue de la batterie d'Evaluation du Langage Oral (ELO) de Khomsi (2001), est étalonnée pour des enfants de 3 à 6 ans. Il parait donc normal que les performances syntaxiques des participants typiques de 7 à 18 ans, et des participants dysphasiques de 12-18 ans, correspondent aux performances maximales prévues par l'étalonnage de cette tâche, et donc qu'il n'y ait pas de différences avec celles obtenues en situation de narration communicative. Pourtant, le choix de cette épreuve était justifié. D'une part, les auteurs qui se sont intéressés aux compétences syntaxiques des dysphasiques anglophones ont utilisé le même type de tâche, également étalonnée avec des enfants plus jeunes que ceux des recherches concernées (Poll, Betz, & Miller, 2010 ; Redmond, 2004 ;

Riches, Loucas, Baird, Charman, & Simonoff, 2010 ; Stockes, Wong, Fletcher, & Leonard, 2006 ; Thordardottir, Kehayia, Mazer, Lessard, Majnemer, Sutton, Trudeau, & Chilingaryan, 2011). D'autre part, nous avons utilisé la répétition d'énoncés issue de l'ELO (Khomsi, 2001) pour éviter un effet test / re-test. Les performances syntaxiques des participants ayant déjà été évaluées, au Centre Référent des Troubles du Langage de Poitiers, par les deux autres épreuves de répétition d'énoncés existantes en langue française, la N-EEL (Chevrie-Muller, & Plazza, 2001) et le L2MA (Chevrie-Muller, Simon, & Fournier, 1997).

Dans la deuxième hypothèse opérationnelle, à l'écrit, nous avons comparé les performances en orthographe lexicale des participants dysphasiques et typiques dans une tâche de dictée de mots (tâche standardisée) et dans une narration d'un évènement personnel (tâche communicative). Nous pensions que les performances en orthographe lexicale seraient meilleures en narration qu'en dictée et que cette différence serait particulièrement marquée chez les participants dysphasiques.

Nous avons montré que la situation de narration, plus que la dictée, permet aux participants dysphasiques comme typiques d'avoir de meilleures performances en orthographe lexicale. De plus, la narration communicative permet aux participants dysphasiques de progresser avec l'âge, puisqu'à 12-18 ans ils ont des performances en orthographe lexicale, équivalentes à celles des typiques des mêmes âges. La seconde hypothèse opérationnelle est donc validée : les performances en orthographe lexicale sont meilleures en narration qu'en dictée de mots et cette différence est particulièrement marquée chez les participants dysphasiques.

Il semblerait donc que le respect du principe de coopération de Grice (1979), particulièrement la maxime de manière « soyez clair » permette aux participants, et notamment aux dysphasiques, de maximiser leurs chances d'être compris par la personne

avec laquelle ils communiquent. A l'écrit, il semble que les participants produisent un effort en narration communicative, par rapport à la dictée de mots, pour respecter le code commun de correspondance phono-graphémique, et ce, quel que soit leur groupe d'appartenance et leur âge. A l'oral en revanche, il semble que seuls les participants dysphasiques de 7-11 ans ont de meilleures performances syntaxiques en narration communicative qu'en répétition d'énoncés. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que la population d'étalonnage de la répétition d'énoncés (3-6 ans) est beaucoup plus jeune que nos participants (7-11 ans et 12-18 ans).

En complément, il faut souligner que les tâches standardisées peuvent être utilisées pour mettre en évidence des difficultés spécifiques. A l'oral, la tâche de répétition est celle qui a la meilleure valeur prédictive au diagnostic de dysphasie (Conti-Ramsden, Botting, & Faragher, 2001) parce qu'elle est sensible et spécifique (Maillart, Leclerc, & Quémart, 2012 ; Leclerc, Quémart, Magis, & Maillart, 2014). A l'écrit, la tâche de dictée de mots semble mettre en évidence un déficit de la voie d'assemblage puisque nos résultats montrent que les participants dysphasiques les plus jeunes ont des difficultés dans la conversion phono-graphémique.

En conclusion, la validation de la première hypothèse théorique permet de suggérer que l'utilisation d'une tâche plutôt qu'une autre dépend de ce que les professionnels souhaitent évaluer. Pour poser un diagnostic de dysphasie, il semble pertinent d'utiliser la tâche de répétition d'énoncés à l'oral. Pour mesurer l'évolution des performances syntaxiques des enfants et adolescents dysphasiques, la situation de narration communicative semble plus appropriée, particulièrement chez les enfants dysphasiques de 7 à 11 ans. A l'écrit, pour évaluer les performances en orthographe lexicale des enfants et des adolescents, dysphasiques comme typiques, il semble pertinent de privilégier la narration

communicative. En revanche, la dictée de mots permet de mettre en évidence un déficit de la voie d'assemblage.

2. Variation des performances langagières en narration communicative en fonction de la modalité de production : oral vs écrit

Nous avons montré que la modalité production de la narration communicative avait un impact sur les performances langagières (cf. Chapitre 7). En prenant appui sur la théorie interactionniste du développement de Vygotski (1997), particulièrement sur le passage de la phase inter-psychologique à la phase intra-psychologique, nous avons pensé que les participants dysphasiques, déficitaires à l'oral par définition, auraient de meilleures performances langagières à l'écrit. En effet, comme tous les participants dysphasiques sont scolarisés en milieu scolaire ordinaire, nous avons pensé que l'apprentissage explicite de l'écrit leur permet d'utiliser seuls dans la phase intra-psychologique ce qu'ils ont appris auprès de l'enseignant dans une phase inter-psychologique. Ainsi, l'utilisation appropriée de la morphosyntaxe, mais aussi des éléments de cohérence et de cohésion dans la narration, devraient être meilleurs à l'écrit qu'à l'oral chez les participants dysphasiques, contrairement aux participants typiques des mêmes âges. Nous avons réalisé trois analyses pour tester cette hypothèse : la première concerne les performances morphosyntaxiques, la deuxième la production des marques de cohérence, et enfin la troisième la production des marques de cohésion.

Pour commencer, nous avons traité séparément les éléments morphologiques et syntaxiques de la morphosyntaxe. En morphologie[14], l'aspect phonologique des marques semble permettre à tous les participants de produire peu d'erreurs à l'oral. En effet, à l'oral une erreur morphologique est forcément phonologiquement non acceptable, ce qui semble représenter une aide pour les participants : il semblerait qu'entendre son erreur quand on prononce un mot pousse les participants à ne produire que très peu d'erreurs morphologiques à l'oral. Ainsi, dans notre corpus, les participants dysphasiques et typiques ont respecté la phonologie des marques morphologiques à l'oral de 7 à 18 ans. En revanche à l'écrit, les nombreuses marques silencieuses phonologiquement semblent avoir mis l'ensemble des participants en difficulté, puisque 94% de leurs erreurs sont phonologiquement acceptables. Ce résultat va à l'encontre de ceux obtenus par Parisse (2009) qui suggère que la visibilité des marques morphologiques silencieuses, devrait représenter une aide pour celui qui produit un écrit.

Par ailleurs, les participants dysphasiques et typiques se différencient en syntaxe et en production de marque de cohérence et de marques de cohésion. Chez les participants typiques de 7-11 ans et de 12-18 ans, la modalité de production n'a aucun impact sur leurs performances langagières, qu'il s'agisse de la syntaxe ou des marques de cohérence et de cohésion. Il semblerait donc qu'en narration communicative, le niveau de maitrise de l'écrit des participants typiques, leur permette d'obtenir des performances équivalentes à celles qu'ils obtiennent à l'oral. Chez les participants dysphasiques, en revanche, la modalité écrite leur permet d'obtenir des performances meilleures en syntaxe, comme en production de marques de cohérence et de cohésion. Il semblerait donc, au regard de la théorie interactionniste de Vygotski (1997), que dans une phase inter-psychologique partagée avec

[14] Pour rappel en morphologie nous n'avons pas réalisé d'analyse statistique puisque les participants ont produit au total 23 erreurs à l'oral et 253 erreurs à l'écrit.

l'enseignant, les participants dysphasiques acquièrent des capacités syntaxiques, et des capacités de production de marques de cohérence et de cohésion, qu'ils utilisent ensuite à bon escient, dans une phrase intra-psychologique. L'apprentissage explicite de l'écrit, tel qu'il est réalisé dans le cadre scolaire ordinaire, semble ainsi permettre aux participants dysphasiques d'utiliser seuls et à bon escient ce qui leur a été enseigné en amont. Notons également que les participants dysphasiques produisent plus de marques de cohérence à l'écrit à 12-18 ans qu'à 7-11 ans, ce qui n'est pas le cas à l'oral. La modalité écrite permet donc aux participants dysphasiques de progresser dans la cohérence de leurs textes narratifs.

Enfin, à l'écrit, les participants dysphasiques de 7 à 18 ans produisent autant de marques de cohésion que les participants typiques des mêmes âges. Ces résultats suggèrent qu'à l'écrit, voir ce que l'on produit semble faciliter la production des marques de cohésion, ce qui corrobore les travaux de Parisse (2009). En conclusion, il semble donc que l'apprentissage explicite de l'écrit tel qu'il est réalisé par les enseignants, permette aux enfants et aux adolescents dysphasiques d'acquérir et d'utiliser des capacités syntaxiques, et d'organisation micro-textuelle (marques de cohérence et de cohésion). Comme le préconisait Ringard (2000), les enfants et les adolescents dysphasiques, pris en charge par ailleurs par des professionnels qualifiés pour leur trouble du langage oral, bénéficient pleinement d'une scolarisation en milieu ordinaire, et ce de 7 à 18 ans.

3. Variation des performances langagières en narration communicative écrite en fonction de l'indice linguistique considéré : orthographe lexicale vs orthographe morphologique flexionnelle

Enfin, nous avons montré qu'en narration communicative à l'écrit, les performances des participants varient en fonction de l'indice linguistique considéré (cf. Chapitre 8). Pour

cela, nous avons comparé les performances des participants en orthographe lexicale et en orthographe morphologique. L'objectif était, de plus, d'établir un profil complet des capacités orthographiques des enfants et adolescents dysphasiques, de langue maternelle française et scolarisés en milieu ordinaire.

Globalement, les résultats obtenus montrent que l'acquisition de l'orthographe lexicale précède celle de l'orthographe morphologique en langue française, ce qui corrobore les modèles développementaux (Frith, 1985 ; Ehri, 1989), et est cohérent avec les résultats des travaux réalisés en langue française (Colé et al., 2012 ; Fayol & Jaffré, 1999, 2008 ; Jaffré, 1992 ; Jaffré & Fayol, 1997 ; Pacton et al., 2005). Néanmoins, soulignons quelques particularités selon l'orthographe considérée. D'une part, l'évolution de l'orthographe morphologique avec l'âge est différente selon le groupe de participants : si les performances des participants typiques s'améliorent avec l'âge, celles des participants dysphasiques semblent se dégrader. En effet, le nombre d'erreurs d'orthographe morphologique augmente entre 7-11 ans et 12-18 ans chez les participants dysphasiques. Ce résultat ne corrobore donc pas les résultats obtenus en langue anglaise puisque Dockrell et al. (2009) ont montré que les adolescents dysphasiques de 16 ans ont des performances en orthographe morphologique comparables à celles des participants typiques les plus faibles. Cette différence de résultats pourrait s'expliquer par deux différences entre les deux langues cibles, l'anglais et le français : les marques morphologiques en français sont plus nombreuses et fréquemment silencieuses (Reilly et al., 2014), ce qui n'est pas le cas en anglais. Ces particularités morphologiques de la langue française écrite représentent une réelle difficulté et pourraient donc expliquer que les erreurs d'orthographe morphologique augmentent avec l'âge chez les participants dysphasiques.

D'autre part, si à 12-18 ans les participants dysphasiques ne se différencient plus des participants typiques en orthographe lexicale, il semble qu'à 7-11 ans ils produisent des erreurs spécifiques qui pourraient également expliquer une partie des résultats. En effet, à 7-11 ans, les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs de segmentation des mots que les participants typiques des mêmes âges. Ces erreurs ont été codées comme lexicales, et donc sans marque morphologique (ex : « *boussecu les* »). Une interprétation possible est que les participants dysphasiques de 12-18 ans ont dépassé cette difficulté spécifique à segmenter correctement les mots et font face à une nouvelle difficulté qui est la gestion de l'orthographe morphologique flexionnelle.

En résumé, les résultats montrent que les participants dysphasiques de 7-11 ans ont une difficulté spécifique à segmenter les mots à l'écrit. Cette difficulté face à la segmentation des mots n'avait été mise en évidence en langue française, que par Chevrot, Dugua et Fayol (2005) dans une recherche menée à l'oral. Il semble donc que cette difficulté soit également présente à l'écrit, et que les enfants dysphasiques de 7 à 11 ans ont besoin d'une prise en charge spécifique liée à cette difficulté particulière.

Pour conclure, nous avons montré que le langage des enfants et des adolescents dysphasiques n'était pas uniformément déficitaire en production. En nous basant sur des éléments de psychologie pragmatique développementale (la maxime de manière du principe de coopération de Grice, 1979, et le passage de la phase inter-psychologique à la phase intra-psychologique dans la théorie interactionniste de Vygotski, 1997) et en nous inspirant des travaux de Berman (2002), nous avons montré que leurs performances langagières varient en fonction du contexte et de la modalité de production, mais aussi en fonction de l'indice linguistique considéré.

Les dysphasiques ont de meilleures performances langagières en situation de communication qu'en situation standardisée. Ce résultat soulève la question du choix d'une tâche plutôt que d'une autre, lorsque l'on souhaite évaluer les performances langagières de ces enfants et adolescents, dans le cadre de prises en charge rééducatives mais aussi dans le cadre scolaire. En situation de narration communicative, les dysphasiques ont de meilleures performances à l'écrit qu'à l'oral. Ce résultat suggère qu'il est important de scolariser les enfants et les adolescents dysphasiques en milieu ordinaire. D'une part, ils bénéficient pleinement de l'apprentissage du langage écrit tel qu'il est réalisé par les enseignants. D'autre part, ils continuent à progresser sur le long terme puisque leurs performances augmentent avec l'âge.

Enfin, en situation de narration communicative écrite, les performances des participants dysphasiques varient en fonction de l'indice linguistique considéré. Ce résultat a permis de mettre en lumière une difficulté des participants dysphasiques les plus jeunes : la segmentation des mots à l'écrit. Ce résultat suggère une nouvelle piste de travail dans les prises en charges rééducatives, notamment orthophoniques.

Les recherches issues de la psychologie pragmatique développementale (Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977) s'intéressent au développement du langage chez l'enfant et tentent de répondre à la question : comment les enfants apprennent à utiliser le langage pour communiquer ? Dans cette thèse, nous avons montré que les concepts théoriques issus de la psychologie pragmatique développementale s'appliquent en pathologie du langage. Ainsi, la théorie pragmatique développementale nous a permis de montrer que la définition par dissociation de la dysphasie (langage altéré / cognition préservée) ne reflète pas toute la réalité de cette pathologie.

4. Perspectives

Berman (2005) a introduit dans ses travaux la notion de variation des performances langagières, notamment en fonction de la langue cible. Dans cette thèse, nous avons montré que les performances en orthographe morphologique flexionnelle des participants dysphasiques de langue française, en narration communicative à l'écrit, sont moins bonnes à 12-18 ans qu'à 7-11 ans. Ce résultat va à l'encontre de ceux obtenus en langue anglaise (Dockrell et al. 2009). Nous soulevons donc deux questions. Est-ce que ces résultats contradictoires sont dus au fait que les marques morphologiques de la langue française sont plus nombreuses et souvent silencieuses comparées à celles de la langue anglaise? Est-ce que ces résultats contradictoires sont dus au fait qu'en langue française, les participants dysphasiques de 7-11 ans produisent des erreurs lexicales de segmentation de mots, qui ne portent pas de marques morphologiques ?

Les auteurs anglophones qui ont menés des recherches à partir de narrations ont utilisés soit des narrations issues de tests standardisés (ex : la narration descriptive de la maison idéale dans le WOLD de Weschler, 1996) soit des narrations avec supports visuels. Au regard de nos résultats, on peut supposer que les performances des participants dysphasiques anglophones, en orthographe lexicale et en orthographe morphologique, pourraient varier en fonction de la nature de la narration proposée. En effet, on peut supposer que la situation de narration communicative écrite permettrait de mettre en évidence des spécificités du langage chez les participants dysphasiques anglophones, qui seraient liées à la langue anglaise. Par exemple, comme les marques morphologiques sont moins nombreuses en langue anglaise qu'en langue française, les performances en orthographe morphologique des participants dysphasiques devraient être meilleures que les

performances en orthographe lexicale, à 7-11 ans, comme à 12-18 ans. Enfin, compte tenu de l'opacité de la langue anglaise, on peut supposer qu'en orthographe lexicale, les performances des participants dysphasiques ne seraient pas équivalentes à celles des participants typiques, comme c'est le cas en langue française.

Références

Adam, J. M. (1984). Des mots au discours: L'exemple des principaux connecteurs. *Pratiques, 43*, 107-122.

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Ajuriaguerra, J. (de) (1974). *Manuel de psychiatrie*. Paris: Masson.

Andrés Roqueta, C., Adrian, J.E., Clemente, R.A., & Katsos, N. (2013). Which are the best predictors of theory of mind delay in children with specific language impairment? *International Journal of Language and Communication Disorders*, *48,* 726-737.

Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History, 7,* 335-342.

Bauman, R. (1986). *Story, performance and event: Contextual studies of oral narratives*. New York: Cambridge University Press.

Berman, R. (1996). Form and function in developing narratives abilities. In D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyatzis & J. Guo (Eds.), *Social interaction, social contexts, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 343-367). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Berman, R. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In R. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence. Trends in Language Acquisition Research (TILAR)*, Vol. 3 (pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.

Berman, R. (2005). Developing discourse stance in different text types and languages. *Journal of Pragmatics, 37,* 105-124.

Berman, R. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language, 35,* 735-771.

Berman, R., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Berman, R., & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: speech and writing. *Written Language and Literacy, 5*, 1-43.

Berman, R., Ragnarsdóttir, H. & Strömqvist, S. (2002). Discourse Stance: written and spoken language. *Written Language and Literacy, 5,* 255-289.

Bernicot, J. (1994). Speech acts in young children: Vygotski's contribution. *European Journal of Psychology of Education, 9,* 311-320.

Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, Tome 2 (pp. 45-82). Paris: Presses Universitaires de France.

Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2014). *L'acquisition du langage par l'enfant* (2nde Edition). Paris: Editions in Press.

Bernicot, J., & Mahrokhian, A. (1989). To ask and to insist after a refusal: how do 6-7-year-old children proceed? *International Journal of Psychology, 3-4*, 389-407.

Bernicot, J., Comeau, J., & Feider, H. (1993). Speech acts by mother and child: Determining their nature and form. *European Journal of Psychology of Education, 8,* 35-50.

Bernicot, J., Laval, V., & Chaminaud, S. (2007). Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics ? *Journal of Pragmatics, 39,* 2115–2132.

Bernicot, J., Volckaert-Legrier, O., Goumi, A., & Bert-Erboul, A. (2012). Forms and functions of SMS messages: A study of variations in a corpus written by adolescents. *Journal of Pragmatics, 44,* 1701-1715.

Biber, D., & Conrad, S. (2001). Quantitative corpus-based research: Much more than bean counting. *TESOL Quarterly*, *35,* 331-336.

Bishop, D. V. M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *33*, 3-66.

Bishop, D. V. M. (1994). Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitations. *Applied Psycholinguistics*, *15*, 507–550.

Bishop, D. V. M. (2002). Speech and language difficulties. In M. Rutter & E.Taylor (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches* (pp. 664–681). Oxford : Blackwell Science.

Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders, 49*, 381-415.

Bishop, D. V. M., & Clarkson, B. (2003). Written language as window into residual language deficits: a study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex, 39*, 215-237.

Bortolini, U., Leonard, L., & Caselli, M. C. (1998). Specific language impairment in Italian and English: Evaluating alternative accounts of grammatical deficits. *Language and Cognitive Processes, 13,* 1-20.

Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2004). Characteristics of children with specific language impairment. In L. Verhoeven & H. van Balkom (Eds.), *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications* (pp. 23-38). Mahwah, N. J.: Erlbaum.

Brown, P., & Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation. In K. R. Scherer & H. Giles (Eds), *Social markers in speech* (pp. 33-62). Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Col. Actualités pédagogiques. Paris: Retz.

Bruner, J. S. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution culturelle à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.

Canut, E., & Vertalier, M. (2011). Processus interactionnel d'appropriation de la syntaxe et de variantes énonciatives diversifiées, indispensable pour l'accès à l'écrit. *Da Investigação às Práticas, 1,* 33-55.

Canut, E., Bertin, T., & Bocéréan, C. (2013). Des interactions éducatives pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle : Une exploration de la Zone Proximale de Développement en linguistique de l'acquisition. In J.-P. Bernié & M. Brossard (Eds.), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (pp. 171-188). Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.

Catts, H. W., Gillipsie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V., & Miller, C. A. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, ans phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities, 35,* 510-525.

Chevrie-Muller, C., & Plazza, M. (2001). *Nouvelles Épreuves pour l'examen du Langage (N-EEL)*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Chevrie-Muller, C., Simon, A. M., & Fournier, S. (1997). *Batterie Langage Oral et Écrit Mémoire Attention (L2MA)*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Chevrot, J. P., Dugua, C., & Fayol, M. (2005). Liaison et formation des mots français: Un scénario développemental. *Langages*, *158*, 38-52.

Chiss, J.-L., & David, J. (1992). La règle orthographique: représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage. *Langue Française, 95*, 6-26.

Clark, E. V., & Bernicot, J. (2008). Repetition as ratification: how parents and children place information in common ground? *Journal of Child Language, 35*, 349-372.

Colé, P., Casalis, S., Dominguez, A., Leybaert, J., Schelstraete, M. A., & Sprenger-Charolles, L. (2012). *Lecture et pathologies du langage oral*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Collette, E., & Schelstraete, M.-A. (2012). Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques. In C. Maillart & M.-A. Schelstraete, *Les dysphasies - De l'évaluation à la rééducation* (pp. 153-172). Paris: Elsevier Masson.

Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D., & Johnston, J. R. (2011). Content and form in the narratives of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54,* 1609-1627.

Comblain, A. (2004). La composante morphosyntaxique du langage dans les dysphasies: données d'observations francophones. *Enfance, 56*, 36-45.

Connelly, V., Dockrell, J. E., Walter, K., & Critten, S. (2012). Predicting the Quality of Composition and Written Language Bursts from Oral Language, Spelling and Handwriting Skills in Children with and without Specific Language Impairment. *Written Communication*, *29*, 278-302.

Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*, 741-748.

Cordewener, K. A. H., Bosman, A. M. T., & Verhoeven, L. (2012b). Specific language impairment affects the early spelling process quantitatively but not qualitatively. *Research in Developmental Disabilities, 33,* 1041-1047.

Cordewener, K. A. H., Bosman, A. M. T., & Verhoeven, L. (2012c). Characteristics of early spelling of children with Specific Language Impairment. *Journal of Communication Disorders, 45,* 212-222.

Critten, S., Connelly, V., Dockrell, J.E., & Walter, K. (2014). Inflectional and derivational morphological spelling abilities of children with Specific Language Impairment. *Frontiers in Psychology 5:948.* doi: 10.3389/fpsyg.2014.00948

Deacon, S. H., Cleave, P. L., Baylis, J., Faser, J., Ingram, E., & Perlmutter, S. (2013). The representation of roots in spelling of children with Specific Language Impairment. *Journal of Learning Disabilities, 47,* 13-21.

Deledalle, G. (1978). *Écrits sur le signe de Charles S. Peirce: Choisis, traduits et commentés.* Paris: Le Seuil.

Devesconi, A., & Caselli, M. C. (2007). Sentence repetition as a measure of early grammatical development in Italian. *International Journal of Language and Communication Disorders, 42,* 187-208.

De Weck, G., & Jullien, S. (2012). How do French-speaking children with Specific Language Impairment first mention a referent in a storytelling? Between reference and grammar. *Journal of Pragmatics, 56*, 70-87.

Dispraldo, M. (2014). Non-word repetition: The relationship between weak syllables and the omission of grammatical morphemes in children with Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics, 28,* 895-911.

Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Connelly, V. (2009). The Impact of Specific Language Impairment on adolescents' written text. *Exceptional Children, 75*, 427-446.

Dockrell, J. E., Lindsay, G., Connelly, V., & Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with Specific Language Impairment. *Exceptional Children, 73,* 147-164.

Eckert, P., & Rickford, J. R. (Eds.) (2001). *Style and sociolinguistic variation*. New York: Cambridge University Press.

Ehri, L. C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22,* 356-365.

Elliott, C. D., Murray, D. J., & Pearson, L. S. (1997). *British ability scales II: Matrices.* Windsor, England: NFER-Nelson.

Ervin-Tripp, S. (1979). Whatever happened to communicative competence? In B. Kachru (Ed.), *The 1978 Linguistic Forum Lectures.* Champaign: University of Illinois Press.

Ervin-Tripp, S., & Mitchell-Kernan, C. (1977). *Child Discourse*. New York, Academic Press.

Favart, M. (2005). Les marques de cohésion: leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte, *Psychologie Française*, *50*, 305-322.

Favart, M., & Passerault, J.-M. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : Approche en production. *L'Année Psychologique*, *1*, 149-173.

Fayol, M. (1983). L'acquisition du récit: un bilan de recherches. *Revue Française de Pédagogie, 62*, 65-82.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction: Une approche de la psychologie*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Fayol, M., & Jaffré, J.P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie, 126*, 143-170.

Fayol, M., & Jaffré, J.P. (2008). *Orthographier*. Paris: Presses Universitaires de France.

Fayol, M., & Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie Française, 50,* 391-402.

Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47,* 1301-1318.

Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge: MIT Press.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of development dyslexia. In K. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia : Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Frizelle, P., & Fletcher, P. (2014). Relative clause constructions in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 49,* 255-264.

Georgakopoulou, A. (1997). *Narrative Performances: A study of modern Greek story*. Amsterdam: John Benjamins.

Georgakopoulou, A. (2003). Looking back when looking ahead: On adolescents' identity management in narratives practices. In A. Georgakopoulou & J. Androutsopoulos (Eds.), *Discourse Constructions of Youth Identities* (pp. 75-91). Amsterdam : John Benjamins.

Georgakopoulou, A. (2005). Same old story ? On the interactional dynamics of shared narratives. In U. Quasthoff & T. Becker (Eds.), *Narrative interaction* (pp. 223-241). Amsterdam: John Benjamins.

Georgakopoulou, A., & Goutsos, D (2004). *Discourse Analysis: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Gérard, C. (1991). *L'enfant dysphasique*. Paris: Éditions Universitaires.

Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *Test of Narrative Language*. Austin, TX: Pro-Ed.

Gonnand, S., & Jisa, H. (2000). L'effet de la diversité narrative sur les compétences des enfants d'âge scolaire. *Notes de Synthèse*, *10*, 185-190.

Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communication, 30,* 57-72.

Jaffré, J. P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : Les procédures graphiques. *Langue Française, 95*, 27-48.

Jaffré, J. P., & Fayol, M. (1997). *Orthographes. Des systèmes aux usages*. Paris: Flammarion.

Jisa, H., & Kern, S. (1998). Relative clauses in French children's narrative texts. *Journal of Child Language*, *25*, 623-652.

Karmiloff-Smith, A. (1981). *The grammatical marking of thematic structure in the development of language production*. In W. Deutch (Ed.), *The child's construction of language* (pp. 147-221). London: London Academic Press.

Karmiloff-Smith, A. (1985a). Language and cognition processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive processes*, *1,* 61-85.

Karmiloff-Smith, A. (1985b). *Beyong modularity : A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: M. I. T. Press.

Katsos, N., Roqueta, C. A., Clemente-Estevan, R. A., & Cummins, C. (2011). Are children with Specific Language Impairment competent with the pragmatics and logic of quantification? *Cognition, 19*, 43-57.

Khomsi, A. (2001). *Évaluation du langage oral*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Khomsi, A., Khomsi, J., & Pasquet, F. (2007). *Bilan Informatisé de langage Oral au cycle 2 (BILO-2)*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Khomsi, A., Khomsi, J., Pasquet, F., & Parbeau-Guéno, A. (2007). *Bilan Informatisé de langage Oral au cycle 3 et au Collège (BILO-3C)*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Labov, W. (1993). *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris: Les Éditions de Minuit.

Lacroix, A., Bernicot, J., & Reilly, J. (2004). Expressions des états mentaux chez les enfants atteints du syndrome de Williams: analyse d'interactions collaboratives mère-enfant. *Psychologie Française, 49,* 161-176.

Lacroix, A., Bernicot, J., & Reilly, J. (2007). Narrative and collaborative conversation in French-speaking children with Williams syndrome. *Journal of Neurolinguistics*, *20,* 445-461.

Leclercq, A. L., Quémart, P., Magis, D., & Maillart, C. (2014). The sentence repetition task: A powerful diagnostic tool for French children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities, 35,* 3423-3430.

Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire et écrire*. Paris: ESF Éditeur.

Leonard, L. (2014). *Children with Specific Language Impairment* (2nd Edition). Cambridge, MA: MIT Press.

Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research, 36,* 868-882.

Lussier, F., & Flessas, J. (2009). Troubles du langage oral et écrit : la dysphasie. In F. Lussier & J. Flessas (Eds.), *Neuropsychologie de l'enfant : Troubles développementaux et de l'apprentissage* (pp. 153-204). Paris: Dunod.

Mc Arthur, G. M., & Bishop, D. V. M. (2001). Auditory perceptual processing in people with reading and oral language impairments: Current issues and recommendations. *Dyslexia, 7,* 150-170.

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,* 194-206.

Mc Tear, M. F., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic Disability in Children*. London: Whurr Publishers Ltd.

Mackie, C., & Dockrell, J. E. (2004). The nature of written language deficits in children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47,* 1469-1483.

Maillart, C., Leclercq, A. L., & Quémart, P. (2012). La répétition de phrases comme aide au diagnostic des enfants dysphasiques. In *Les entretiens de Bichat* (pp. 22-30). Toulouse: Europa Digital & Publishing.

Ministère de l'Éducation Nationale ; Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2008). *Le BO. Bulletin officiel de l'éducation nationale. Hors-série n°3 du 19 juin 2008.* Paris: CNDR Publications administratives, 2008. http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme

Ministère de l'Éducation Nationale; Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2008). *Le BO. Bulletin officiel de l'éducation nationale. Spécial n°6 du 28 aout 2008.* Paris: CNDR Publications administratives, 2008. http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877

Moeschler, J., & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Seuil.

Morris, C. (1955). *Signs language and behavior*. New York: George Braziller, Inc.

Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Colorado: Westview Press.

Ochs, E., & Schieffelin, B. (1989). Language has a heart. *Text, 9,* 7-25.

Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidences from the dual-task technique. *European Psychologist, 9*, 32-42.

Olive, T. (2011). Working memory in writing. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (pp. 485-503). New York: Psychology Press.

Olive, T. (2014). Toward an incremental and cascading model of writing: A review of research on writing processes coordination. *Journal of Writing Research, 6,* 173-194.

Olive, T., & Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie Française, 50,* 373-390.

Organisation Mondiale de la Santé (2001). *Classification multi-axiale des troubles psychiatriques chez l'enfant et l'adolescent. Classification CIM-10 des troubles mentaux et des troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Masson.

Pacton, S., Fayol, M., & Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child Development*, *76*, 324-339.

Paris, S. G., & Upton, L. R. (1976). Children's memory for inferential relationships in prose. *Child Development, 47,* 660-668.

Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe: Qu'est-ce que c'est? Application au cas de la langue française. *Rééducation Orthophonique, 47*, 7-20.

Parisse, C., & Le Normand, M. T. (2002). Production of lexical categories in French children with SLI and in normally developing children matched for MLU. *Brain and Cognition, 48*, 490-494.

Parisse, C., & Maillart, C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : données francophones. *Enfance, 56*, 20-35.

Peereman, R., Lété, B., & Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra : Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infralexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods, 39,* 579-589.

Piérart, B., Comblain, A., Gregoire, J., & Mousty, P. (2010). *ISADYLE (Instruments pour le Screening et l'approfondissement de l'examen des dysfonctionnements du langage chez l'enfant)*. Bruxelles: Tema.

Poll, G. H., Betz, S. K., & Miller, C. A. (2010). Identification of clinical markers of specific language impairment in Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53,* 414-429.

Rapin, I., & Allen, D. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. In U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling* (pp. 155-184). New York: Academic Press.

Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language, 29,* 417-447.

Redmond, S. M., (2005). Differentiating SLI from ADHD using children's sentence recall and production of past tense morphology. *Clinical Linguistics & Phonetics, 19,* 109-127.

Reilly, J., Bernicot, J., Olive, T., Uzé, J., Wulfeck, B., Favart, M., & Appelbaum, M. (2014). Written Narratives from French and English Speaking Children with Language Impairment. In B. Arfé, J. Dockrell & V. Berninger (Eds), *Writing Development in Children with Hearing Loss, Dyslexia, or Oral Language Problems. Implications for Assessment and Instruction* (pp. 176-186). New-York: Oxford University Press.

Riches, N. G., Loucas, T., Baird, G., Charman, T., & Simonoff, E. (2010). Sentence repetition in adolescents with Specific Language Impairments and autism: An investigation of complex syntax. *International Journal of Language & Communication Disorders, 45,* 47-60.

Ringard, J. C. (2000). *À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique: Besoins spécifiques*. Rapport adressé au Ministère de l'Éducation Nationale.

http://www.education.gouv.fr/cid1944/a-propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique.html

Schelstraete, M. A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant: Interventions et indications cliniques.* Paris: Elsevier-Masson.

Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic construction of identity. *Language in Society, 25,* 167–203.

Segui, J., & Léveillé, M. (1977). Étude sur la compréhension de phrases chez l'enfant. *Enfance, 1*, 105-115.

Semel, E.*,* Wiig, E. H.*, &* Secord, W. A. *(*2003*). Clinical evaluation of language fundamentals, fourth edition (CELF-4).* Toronto, Canada*:* The Psychological Corporation.

Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 54*, 76-85.

Share, D. L. (2008). On the anglocentrism of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier orthography". *Psychological Bulletin, 134,* 584-615.

Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *La pertinence*. Paris : Éditions de Minuit.

Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence: Communication et Cognition*. Paris: Editions de Minuit.

Stokes, S. F., Wong, A. M-Y., Fletcher, P., & Leonard, L. B. (2006). Nonword repetition and sentence repetition as clinical markers of Specific Language Impairment: The case of Cantonese. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49,* 219-236.

Surian, L., Baron-Cohen, S., & van der Lely, H. K. J. (1996). Are children with autism deaf to Gricean maxims? *Cognitive Neuropsychiatry, 1*, 55–71.

Thordardottir, E., Kehayia, E., Mazer, B., Lessard, N., Majnemer, A., Sutton, A., Trudeau, N., & Chilingaryan, G. (2011). Sensitivity and specificity of French language and processing

measures for the identification of primary language impairment at age 5. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54,* 580-597.

Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.

Ukrainetz, T.A., & Gillam, R.B. (2009). The expressive elaboration of imaginative narratives by children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *52*, 883-898.

van den Bosh, L., Gillijns, P., Krom, R., & Moelands, F. (1991). *Scaal Vorderingen in Spellingvaardigheid 1. Handleiding*. [Scale progression in spelling abilities 1. Manual]. Arnhem, The Netherlands: Cito.

Vallée, L., & Dellatolas, G. (2005). *Recommandations sur les outils de Repérage, Dépistage et Diagnostic pour les Enfants atteints d'un Trouble Spécifique du Langage.* http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/recommandations_tsl.pdf.

Veber, F., & Ringard, J. C. (2001). Plan d'action pour les enfants atteints d'un Trouble Spécifique du Langage. http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/plandysl.pdf

Véronis, J. (1988). From sound to spelling in French: simulation on a computer. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 8*, 315-334.

Volckaert-Legrier, O., Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2009). Electronic Mail, a New Written-Language Register: A Study with French-Speaking Adolescents. *British Journal of Developmental Psychology, 27,* 163–181.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensées et langage*. Paris: La Dispute.

Weschler, D. (1996a). *Échelle d'intelligence pour enfants (3ème édition). (WISC III).* Paris: Éditions et Applications Psychologiques.

Weschler, D. (1996b). *Weschler objective language dimensions (WOLD)*. Sidcup, UK: The Psychological Corporation.

Wilkinson, S., & Robertson, L. (2006). *Wide Range Achievement Test–Fourth Edition*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Windsor, J., Scott, C. M., & Street, C. K. (2000). Verb and noun morphology in the spoken and written language of children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43,* 1322–1336.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131,* 3-29.

Ziegler, J. C., Jacobs, A. M., & Stone, G. O. (1996). Statistical analysis of the bidirectional inconsistency of spelling and sound in French. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 28*, 504-515.

Zienkowski, J., Östman, J.-O., & Vershueren, J. (Eds.) (2011). *Discursive Pragmatics*. Antwerp: John Benjamins.

Zorman, M., & Jacquier-Roux, M. (2002). Un dépistage des difficultés de langage oral et des risques de développer une dyslexie qui ne fait pas l'économie de la réflexion clinique (BSEDS 5-6). *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant(ANAE), 66*, 48-55.

Zorman, M., Valdois, S., & Jacquier-Roux, M. (2002). Un outil de dépistage des dyslexies développementales (ODEDYS). Diffusé en libre accès sur le site internet du laboratoire Cogni-Sciences et Apprentissage. IUFM de Grenoble. Retrieved 14 December 2012 from http://www.cognisciences.com/article.php3?id_article=37

Annexes

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1	Correspondances phono graphémiques possibles en français d'après Manulex Infra	174
Annexe 2	Caractéristiques des participants dysphasiques en fonction de leur sexe de leur âge réel et de la catégorie socio professionnelle de leurs parents	175
Annexe 3	Caractéristiques des participants typiques de 7-11 ans en fonction de leur sexe de leur âge réel et de la catégorie socio professionnelle de leurs parents	176
Annexe 4	Caractéristiques des participants typiques de 12-18 ans en fonction de leur sexe de leur âge réel et de la catégorie socio professionnelle de leurs parents	177
Annexe 5	Document utilisé pour l'analyse des réponses des participants	178
Annexe 6	Nombre d'erreurs de syntaxe produites en répétition d'énoncés	179
Annexe 7	Nombre d'erreurs de syntaxe produites par proposition en narration	180
Annexe 8	Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale produites par mot en dictée	181
Annexe 9	Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale produites par mot en narration	182
Annexe 10	Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale phonologiquement acceptables et phonologiquement non acceptables produites par mot en dictée	183
Annexe 11	Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale produites par mot en dictée en fonction du type de mots : réguliers irréguliers et pseudo mots	184
Annexe 12	Nombre de mots (Token) produits en narration écrite	185
Annexe 13	Nombre de mots pleins sur le nombre total de mots produits (Token) en narration écrite	186
Annexe 14	Nombre de Graphème Inconsistant en Début de mot (GID) produits par mot plein en narration écrite	187
Annexe 15	Nombre de Graphème Inconsistant en Milieu de mot (GIM) produits par mot plein en narration écrite	188
Annexe 16	Nombre de Graphème Inconsistant en Fin de mot (GIF) produits par mot plein en narration écrite	189
Annexe 17	Nombre de mots racine (Type) produits en narration écrite	190
Annexe 18	Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale phonologiquement acceptables et phonologiquement non acceptables produites par mot en narration écrite	191
Annexe 19	Nombre de propositions produites dans les narrations	192
Annexe 20	Nombre d'erreurs de morphologie phonologiquement non acceptables et phonologiquement acceptables produites par proposition en narration à l'oral et à l'écrit	193
Annexe 21	Nombre d'erreurs de syntaxe produites par proposition en narration à l'oral et à l'écrit	194
Annexe 22	Nombre de connecteurs produits par proposition en narration à l'oral et à l'écrit	195
Annexe 23	Diversité des connecteurs produits en narration à l'oral et à l'écrit	196
Annexe 24	Nombre d'erreurs d'orthographe morphologique produites par mot en narration	197
Annexe 25	Nombre d'erreurs de segmentation, de graphème, et de signe auxiliaire produites par mot en orthographe lexicale narration	198

ANNEXE 1

Correspondances phono graphémiques possibles en français d'après Manulex Infra (Peereman, Lété & Sprenger-Charolles, 2007)

Phonèmes	Graphèmes possibles
[a]	**a**ffiche ; ç**à** ; app**â**t ; J**ea**nne
[ɑ]	b**a**se ; **â**ge
[o]	ph**ot**o ; chap**eau** ; ép**au**le ; alc**ô**ve ; foot**ba**ll, g**oa**l ; cr**aw**l ; bungal**ow**s ; S**aô**ne; Waterl**oo**
[ɔ]	c**o**lle ; alc**oo**l ; alumini**u**m ; dinos**au**re ; b**ow**ling ; h**ô**pital; **oi**gnon; b**oe**ing; capharna**ü**m; skateb**oa**rd
[ə]	miracl**e** ; f**ai**san ; m**on**sieur
[e]	cur**é** ; mang**er** ; pleur**ez** ; adol**e**scence ; aff**ai**bli ; **aî**née ; cad**et** ; b**ê**tise ; l**a**dy ; cano**ë** ; p**ei**ner ; Av**ey**ron ; B**ee**thoven
[ɛ]	myst**è**re ; f**ai**ble ; adv**e**rbe ; t**ê**te ; v**ei**ne ; all**é**gement ; pon**ey**s ; no**ë**l ; c**a**ke ; R**ay**mond
[i]	r**i**re ; appr**î**t ; p**y**jama ; hér**o**ïne ; j**ee**p ; l**ea**der
[y]	rep**u** ; b**û**che ; **eu**
[ø]	d**eu**x ; b**œuf**s ; Br**ue**gel ; j**eû**nait;
[œ]	s**eu**l ; **œ**il ; s**œu**r, c**ue**ille ; s**u**rf ; hamburg**er** ;
[u]	d**ou**x ; a**oû**t ; cl**ow**n ; b**oo**merang ; **où** ; interview
[ã]	**an**ge; t**am**bour; d**en**t; ass**em**blage; C**aen**; f**aon**; j**ean**
[õ]	r**on**de; **om**bre ; acup**un**cteur ; col**um**bia
[ɛ̃]	v**in** ; t**im**bre ; p**ain**, d**aim** ; r**eim**s ; anci**en** ; pl**ein** ; lar**yn**x ; c**ym**bale ; coï**n**cidence ; dev**în**t ;
[œ̃]	Mel**un**
	auc**un** ; h**um**ble
[ɥ]	h**ui**le
[j]	abe**ill**e ; a**il** ; paï**e**n ; **y**oga ; cancoi**ll**otte ; accue**illi** ; f**j**ords ; **H**ouston
[w]	**ou**i ; ki**w**i ; **wh**isky
[p]	**P**aris ; gri**pp**e ; a**b**sence
[t]	voi**t**ure ; roulo**tt**e ; pan**th**ère ; steward**s**
[b]	**b**alcon ; a**bb**aye
[d]	**d**ate ; bou**dd**ha
[l]	**l**ion ; manue**ll**e
[m]	**m**atin ; fe**mm**e
[n]	**n**oël ; abo**nn**ement
[v]	**v**ert ; **w**agon
[ʒ]	**j**aune ; na**g**e ; bou**ge**oir
[g]	**g**are ; fi**gu**e ; se**c**ond a**gg**lomération ;
[ɲ]	a**gn**eau
[ʃ]	**ch**aise; **sch**ema; cre**sc**endo; Wa**sh**ington
[z]	ro**s**e; lé**z**ard; bli**zz**ard; deu**x**ième
[k]	**c**arte; a**cc**order; **qu**artier; **k**aya**k** ; ho**ck**ey; or**ch**estre; cin**q**; Pino**cch**io; a**cqu**érir; Dra**kk**ar
[f]	**f**ief ; **ph**armacie; a**ff**amé
[s]	**s**eul ; **s**au**ci**s**s**e ; **c**il ; hame**ç**on ; di**x** ; na**t**ion ; acquie**sc**e ; acquie**sç**a ; quart**z**
[ʁ]	**r**are ; nou**rr**iture

ANNEXE 2

Caractéristiques des participants dysphasiques en fonction de leur sexe de leur âge réel et de la catégorie professionnelle de leurs parents. Les prénoms des participantes ont été surlignés en gras.

Groupe d'âges	Prénoms	Age réel	Référence	Catégorie professionnelle des parents
7-11 ans	Melvin	7 ans 8 mois	M. (7 ; 8)	Père : charpentier menuisier Mère : femme au foyer
	Louis	7 ans 9 mois	L. (7 ; 9)	Père : formateur Mère : assistante maternelle
	Arthur	7 ans 11 mois	A ; (7 ; 11)	Père : magasinier Mère : femme au foyer
	Florian	8 ans 1 mois	F. (8 ; 1)	Père : aide-soignant Mère : aide-soignante
	Valentin	8 ans 5 mois	V. (8 ; 5)	Père : directeur d'entreprise Mère : secrétaire
	Anne-Laure	8 ans 5 mois	**AL. (8 ; 5)**	Père : responsable d'affaires Mère : professeur
	Jimmy	8 ans 9 mois	J. (8 ; 9)	Père : cariste Mère : aide-ménagère
	Killian	9 ans 3 mois	K. (9 ; 3)	Père : cuisinier Mère : serveuse
	Loan	9 ans 4 mois	L. (9 ; 4)	Père : électricien Mère : caissière
	Coralie	9 ans 10 mois	**C. (9 ; 10)**	Père : recherche d'emploi Mère : au foyer
	Alex	10 ans 9 mois	A ; (10 ; 9)	Père: agent technique Mère: employée de laiterie
	Emerick	11 ans	E. (11)	Père: retraité Mère: adjoint administratif
12-18 ans	Corentin	12 ans 1 mois	C. (12 ; 1)	Père : agent SNCF Mère : au foyer
	Kévin	12 ans 6 mois	K. (12 ; 6)	Père : recherche d'emploi Mère : auxiliaire de vie
	Jordan	12 ans 10 mois	J. (12 ; 10)	Père : ouvrier Mère : serveuse
	Valentin	13 ans 4 mois	V. (13 ; 4)	Père : agent d'abattoir Mère : femme au foyer
	Clémence	13 ans 9 mois	**C. (13 ; 9)**	Père : agriculteur Mère : vendeuse
	Louise	13 ans 9 mois	**L. (13 ; 9)**	Père : agriculteur Mère : vendeuse
	Pauline	14 ans 1 mois	**P. (14 ; 1)**	Père : boucher charcutier Mère : comptable
	Corentin	14 ans 1 mois	C. (14 ; 1)	Père : agent de service CHU Mère : agent de service CHU
	Audrey	14 ans 6 mois	**A ; (14 ; 6)**	Père : directeur d'entreprise Mère : assistante sociale
	Damien	14 ans 6 mois	D. (14 ; 6)	Père : directeur dans l'économie Mère : femme au foyer
	Aurore	17 ans	**A ; (17)**	Père : chef d'équipe Mère : agent administratif
	Romain	17 ans 6 mois	R. (17 ; 6)	Père : ingénieur Mère : infirmière

ANNEXE 3

Caractéristiques des participants typiques de 7-11 ans en fonction de leur sexe de leur âge réel et de la catégorie socio professionnelle de leurs parents. Les prénoms des participantes ont été surlignés en gras.

Prénoms	Age réel	Référence au participant utilisée dans le document	Catégorie professionnelle des parents
Louka	7 ans 6 mois	L. (7;6)	Père : ouvrier Mère : assistance sociale
Sasha	7 ans 7 mois	S. (7;7)	Père : plombier Mère : secrétaire
Louis	7 ans 8 mois	L. (7;8)	Père : commercial Mère : commerciale
Maël	7 ans 9 mois	M. (7;9)	Père : ouvrier Mère : institutrice
Baptiste	8 ans	B. (8)	Père : enseignant Mère : psychologue scolaire
Carmen	8 ans 1 mois	**C. (8;1)**	Père : orfèvre Mère : au foyer
Gaëtan	8 ans 2 mois	G. (8;2)	Père : ouvrier Mère : assistante maternelle
César	8 ans 2 mois	C. (8 ;2)	Père : conseiller pôle emploi Mère : clair de notaire
Mathieu	8 ans 3 mois	M. (8 ; 3)	Père : gendarme Mère : au foyer
Nicolas	8 ans 3 mois	N. (8 ; 3)	Père : militaire Mère : vendeuse
Louis	8 ans 4 mois	L. (8 ; 4)	Père : chef de cuisine Mère : responsable de magasin
Nathan	8 ans 5 mois	N. (8 ; 5)	Père : topographe Mère : éducatrice jeunes enfants
Mathias	8 ans 7 mois	M. (8 ; 7)	Père : musicien Mère : chargée de mission
Victor	8 ans 10 mois	V. (8 ; 10)	Père : employé de bureau Mère : assistante maternelle
Evan	8 ans 11 mois	E. (8 ; 11)	Père : technico-commercial Mère : responsable administrative
Kévin	9 ans	K. (9)	Père : « métier du bois » (traitement) Mère : au foyer
Paul	9 ans	P. (9)	Père : commercial Mère : ouvrière
Lola	9 ans	**L. (9)**	Père : contremaitre Mère : au foyer
Célia	9 ans 9 mois	**C. (9 ; 9)**	Père : constructeur immobilier Mère : au foyer
Flavie	9 ans 9 mois	**F. (9 ; 9)**	Père : ambulancier Mère : comptable
Clément	10 ans 4 mois	C. (10 ; 4)	Père : magasinier Mère : vendeuse
Clément	10 ans 7 mois	C. (10 ; 7)	Père : enseignant Mère : au foyer
Aymerick	11 ans	A ; (11)	Père : informaticien Mère : au foyer
Romain	11 ans 2 mois	R. (11 ; 2)	Père : poissonnier Mère : assistante maternelle

ANNEXE 4

Caractéristiques des participants typiques de 12-18 ans en fonction de leur sexe de leur âge réel et de la catégorie socio professionnelle de leurs parents. Les prénoms des participantes ont été surlignés en gras.

Prénoms	Age réel	Référence au participant utilisée dans le document	Catégorie professionnelle des parents
Maxime	12 ans 3 mois	M. (12 ; 3)	Père : professeur de guitare Mère : institutrice
Léo	12 ans 3 mois	L. (12 ; 3)	Père : ingénieur Mère : enseignante
Camille	12 ans 11 mois	C. (12 ; 11)	Père : graphiste Mère : professeur des écoles
Charline	13 ans 1 mois	**C. (13 ; 1)**	Père : fondeur Mère : comptable
Andréas	13 ans 2 mois	A. (13 ; 2)	Père : cuisinier Mère : étiopathe
Margaux	13 ans 2 mois	M. (13 ; 2)	Père : infographiste Mère : secrétaire
Mélanie	13 ans 2 mois	**M. (13 ; 2 ; 13)**	Père : menuisier Mère : secrétaire
Juliette	13 ans 3 mois	**J. (13 ; 3)**	Père : VRP électroménager Mère : famille d'accueil
Enzo C	13 ans 5 mois	E. (13 ; 5)	Père : chef d'équipe Mère : factrice
Adeline	13 ans 6 mois	**A. (13 ; 6)**	Père : cuisinier Mère : au foyer
Lucie	13 ans 8 mois	**L. (13 ; 8)**	Père : banquier Mère : secrétaire
Samuel	13 ans 9 mois	S. (13 ; 9)	Père : délégué régional Mère : institutrice
Abigaëlle	13 ans 9 mois	**A. (13 ; 9)**	Père : militaire Mère : vendeuse
Paul	13 ans 10 mois	P. (13 ; 10)	Père : responsable d'entreprise Mère : vacataire Futuroscope
Axel	13 ans 11 mois	A. (13 ; 11)	Père : infirmier Mère : arrêt longue maladie
Jessy	14 ans	J. (14)	Père : gérant d'un restaurant Mère : assistante maternelle
Nicolas	14 ans 1 mois	N. (14 ; 1)	Père : décédé Mère : auxiliaire de vie
Ivan	14 ans 2 mois	I. (14 ; 2)	Père : agent EDF Mère : femme au foyer
Jérémie	14 ans 10 mois	J. (14 ; 10)	Père : conducteur d'engins BTP Mère : secrétaire
Camille	15 ans 2 mois	**C. (15 ; 2)**	Père : technicien informatique Mère : enseignante FLE
Léa	15 ans 10 mois	**L. (15 ; 10)**	Père : responsable commercial Mère : professeur des écoles
Clément	16 ans 6 mois	C. (16 ; 6)	Père : employé Mère : au foyer
Léa	16 ans 10 mois	**L. (16 ; 10)**	Père : conseiller financier Mère : directrice de crèche
Benjamin	17 ans 8 mois	B. (17 ; 8)	Père : enseignant secondaire Mère : chargée de clientèle

ANNEXE 5

Document utilisé pour coder les réponses des participants[15]

	Répétition identique	Modification de la syntaxe
1- La confiture est sur la table		
2- Les enfants sont dans le train		
3- Il mange sa brioche		
4- Il voit l'avion qui passe		
5- Mon cartable est ouvert		
6- Le bol est cassé par le garçon		
7- Il entend les oiseaux qui chantent		
8- Dimanche on ira au cinéma		
9- Les enfants prennent le car		
10- Paul prendra un taxi		
11- Les enfants boivent leur lait		
12- la voiture est lavée par le garagiste		
13- Les chiens ont mangé leur viande		
14-Les images que tu as vues sont belles		
15- J'ai un copain dont le frère est facteur		

[15] issu de la tâche de répétition (ELO ; Khomsi, 2001)

ANNEXE 6

Nombre d'erreurs de syntaxe produites en répétition d'énoncés

Dysphasiques **7-18 ans**	Nombre d'erreurs de syntaxe	Typiques **7-11 ans**	Nombre d'erreurs de syntaxe	Typiques **12-18 ans**	Nombre d'erreurs de syntaxe
Melvin	6	Louka	0	Maxime	0
Louis	2	Sasha	0	Léo	0
Arthur	4	Louis	0	Camille	0
Florian	5	Maël	0	Charline	0
Valentin	1	Baptiste	0	Andréas	0
Anne-Laure	0	Carmen	0	Margaux	0
Jimmy	8	Gaëtan	0	Mélanie	0
Killian	3	César	0	Juliette	0
Loan	2	Mathieu	1	Enzo C	0
Coralie	0	Nicolas	1	Adeline	0
Alex	1	Louis	0	Lucie	0
Emerick	1	Nathan	0	Samuel	0
Corentin	0	Mathias	0	Abigaëlle	0
Kévin	2	Victor	0	Paul	0
Jordan	2	Evan	0	Axel	0
Valentin	0	Kévin	2	Jessy	0
Clémence	3	Paul	0	Nicolas	0
Louise	2	Lola	0	Ivan	0
Pauline	0	Célia	0	Jérémie	0
Corentin	0	Flavie	0	Camille	0
Audrey	1	Clément	0	Léa	0
Damien	0	Clément	0	Clément	0
Aurore	0	Aymerick	0	Léa	0
Romain	1	Romain	0	Benjamin	0

ANNEXE 7

Nombre d'erreurs de syntaxe produites par proposition en narration

Dysphasiques **7-18 ans**	Erreurs de syntaxe / Proposition	Typiques **7-11 ans**	Erreurs de syntaxe / Proposition	Typiques **12-18 ans**	Erreurs de syntaxe / Proposition
Melvin	3,0	Louka	0,0	Maxime	0,0
Louis	0,4	Sasha	0,1	Léo	0,0
Arthur	0,0	Louis	0,1	Camille	0,0
Florian	0,5	Maël	0,1	Charline	0,1
Valentin	0,3	Baptiste	0,1	Andréas	0,0
Anne-Laure	1,0	Carmen	0,0	Margaux	0,0
Jimmy	1,6	Gaëtan	0,0	Mélanie	0,2
Killian	0,1	César	0,0	Juliette	0,0
Loan	0,7	Mathieu	0,0	Enzo C	0,0
Coralie	0,1	Nicolas	0,1	Adeline	0,0
Alex	0,0	Louis	0,0	Lucie	0,0
Emerick	0,0	Nathan	0,0	Samuel	0,1
Corentin	0,4	Mathias	0,0	Abigaëlle	0,0
Kévin	0,3	Victor	0,0	Paul	0,0
Jordan	0,2	Evan	0,0	Axel	0,0
Valentin	0,4	Kévin	0,1	Jessy	0,1
Clémence	2,0	Paul	0,0	Nicolas	0,0
Louise	1,8	Lola	0,0	Ivan	0,0
Pauline	0,8	Célia	0,0	Jérémie	0,0
Corentin	0,1	Flavie	0,1	Camille	0,0
Audrey	0,0	Clément	0,0	Léa	0,1
Damien	0,3	Clément	0,0	Clément	0,0
Aurore	0,4	Aymerick	0,0	Léa	0,0
Romain	0,1	Romain	0,0	Benjamin	0,0

ANNEXE 8

Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale produites par mot en dictée

Dysphasiques **7-18 ans**	Erreurs lexicales 30	Typiques **7-11 ans**	Erreurs lexicales 30	Typiques **12-18 ans**	Erreurs lexicales 30
Melvin	0,8	Louka	0,5	Maxime	0,1
Louis	0,5	Sasha	0,2	Léo	0,0
Arthur	0,9	Louis	0,4	Camille	0,0
Florian	0,5	Maël	0,3	Charline	0,2
Valentin	0,4	Baptiste	0,6	Andréas	0,1
Anne-Laure	0,3	Carmen	0,1	Margaux	0,1
Jimmy	0,5	Gaëtan	0,3	Mélanie	0,1
Killian	0,7	César	0,4	Juliette	0,0
Loan	1,0	Mathieu	0,3	Enzo C	0,0
Coralie	0,7	Nicolas	0,5	Adeline	0,0
Alex	0,5	Louis	0,4	Lucie	0,0
Emerick	0,2	Nathan	0,2	Samuel	0,1
Corentin	0,2	Mathias	0,3	Abigaëlle	0,1
Kévin	0,2	Victor	0,2	Paul	0,1
Jordan	0,5	Evan	0,2	Axel	0,1
Valentin	0,8	Kévin	0,4	Jessy	0,1
Clémence	0,4	Paul	0,2	Nicolas	0,1
Louise	0,4	Lola	0,3	Ivan	0,0
Pauline	0,4	Célia	0,0	Jérémie	0,1
Corentin	0,3	Flavie	0,1	Camille	0,1
Audrey	0,2	Clément	0,2	Léa	0,2
Damien	0,0	Clément	0,	Clément	0,0
Aurore	0,6	Aymerick	0,1	Léa	0,0
Romain	0,2	Romain	0,1	Benjamin	0,0

ANNEXE 9

Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale produites par mot en narration

Dysphasiques **7-18 ans**	Erreurs lexicales / Token	Typiques **7-11 ans**	Erreurs lexicales / Token	Typiques **12-18 ans**	Erreurs lexicales / Token
Melvin	0,3	Louka	0,4	Maxime	0,0
Louis	0,5	Sasha	0,2	Léo	0,0
Arthur	0,4	Louis	0,2	Camille	0,0
Florian	0,2	Maël	0,0	Charline	0,1
Valentin	0,3	Baptiste	0,2	Andréas	0,0
Anne-Laure	0,3	Carmen	0,2	Margaux	0,0
Jimmy	0,5	Gaëtan	0,2	Mélanie	0,0
Killian	0,3	César	0,0	Juliette	0,1
Loan	0,7	Mathieu	0,2	Enzo C	0,0
Coralie	0,2	Nicolas	0,4	Adeline	0,1
Alex	0,1	Louis	0,2	Lucie	0,0
Emerick	0,0	Nathan	0,1	Samuel	0,0
Corentin	0,0	Mathias	0,0	Abigaëlle	0,0
Kévin	0,0	Victor	0,1	Paul	0,0
Jordan	0,1	Evan	0,2	Axel	0,0
Valentin	0,2	Kévin	0,3	Jessy	0,1
Clémence	0,1	Paul	0,0	Nicolas	0,0
Louise	0,1	Lola	0,1	Ivan	0,1
Pauline	0,2	Célia	0,0	Jérémie	0,0
Corentin	0,2	Flavie	0,1	Camille	0,0
Audrey	0,0	Clément	0,1	Léa	0,1
Damien	0,0	Clément	0,1	Clément	0,0
Aurore	0,1	Aymerick	0,1	Léa	0,0
Romain	0,1	Romain	0,0	Benjamin	0,0

ANNEXE 10

Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale phonologiquement acceptables (PA) et phonologiquement non acceptables (NPA) produites par mot en dictée[16]

Dysphasiques **7-18 ans**	$\frac{PA}{20}$	$\frac{NPA}{20}$	Typiques **7-11 ans**	$\frac{PA}{20}$	$\frac{NPA}{20}$	Typiques **12-18 ans**	$\frac{PA}{20}$	$\frac{NPA}{20}$
Melvin	0,2	0,5	Louka	0,4	0,3	Maxime	0,1	0,1
Louis	0,2	0,4	Sasha	0,1	0,1	Léo	0,0	0,0
Arthur	0,1	0,7	Louis	0,5	0,0	Camille	0,0	0,0
Florian	0,1	0,5	Maël	0,3	0,1	Charline	0,2	0,1
Valentin	0,3	0,2	Baptiste	0,4	0,2	Andréas	0,1	0,0
Anne-Laure	0,2	0,2	Carmen	0,2	0,0	Margaux	0,1	0,1
Jimmy	0,1	0,3	Gaëtan	0,3	0,2	Mélanie	0,1	0,0
Killian	0,4	0,4	César	0,5	0,1	Juliette	0,1	0,0
Loan	0,0	1,0	Mathieu	0,4	0,0	Enzo C	0,1	0,0
Coralie	0,2	0,6	Nicolas	0,3	0,2	Adeline	0,0	0,0
Alex	0,4	0,3	Louis	0,2	0,2	Lucie	0,1	0,0
Emerick	0,1	0,1	Nathan	0,2	0,1	Samuel	0,2	0,0
Corentin	0,2	0,0	Mathias	0,3	0,2	Abigaëlle	0,1	0,0
Kévin	0,2	0,1	Victor	0,2	0,1	Paul	0,1	0,1
Jordan	0,2	0,3	Evan	0,2	0,0	Axel	0,1	0,0
Valentin	0,1	0,7	Kévin	0,2	0,3	Jessy	0,1	0,1
Clémence	0,3	0,1	Paul	0,2	0,1	Nicolas	0,1	0,0
Louise	0,1	0,2	Lola	0,2	0,2	Ivan	0,0	0,0
Pauline	0,3	0,1	Célia	0,1	0,0	Jérémie	0,1	0,1
Corentin	0,1	0,1	Flavie	0,2	0,0	Camille	0,1	0,0
Audrey	0,2	0,0	Clément	0,1	0,1	Léa	0,2	0,1
Damien	0,1	0,0	Clément	0,2	0,0	Clément	0,0	0,0
Aurore	0,4	0,3	Aymerick	0,0	0,0	Léa	0,1	0,0
Romain	0,1	0,0	Romain	0,2	0,0	Benjamin	0,0	0,0

[16] Les erreurs PA et NPA ont été comptabilisées uniquement sur les mots réguliers et irréguliers. Pour les pseudo-mots, les erreurs d'orthographe lexicale ne pouvaient être que phonologiquement non acceptables.

ANNEXE 11

Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale produites par mot en dictée en fonction du type de mots : réguliers (R), irréguliers (Irr) et pseudo mots (Ps)

Dysphasiques **7-18 ans**	R/10	Irr/10	Ps/10	Typiques **7-11 ans**	R/10	Irr/10	Ps/10	Typiques **12-18 ans**	R/10	Irr/10	Ps/10
Melvin	0,8	0,7	1,0	Louka	0,4	0,9	0,3	Maxime	0,0	0,2	0,1
Louis	0,2	0,8	0,6	Sasha	0,0	0,3	0,2	Léo	0,0	0,0	0,0
Arthur	0,9	1,0	0,7	Louis	0,1	0,8	0,3	Camille	0,0	0,0	0,0
Florian	0,3	0,8	0,5	Maël	0,1	0,7	0,1	Charline	0,2	0,3	0,2
Valentin	0,1	0,7	0,5	Baptiste	0,4	0,7	0,6	Andréas	0,0	0,2	0,0
Anne-Laure	0,0	0,7	0,1	Carmen	0,2	0,1	0,0	Margaux	0,1	0,1	0,2
Jimmy	0,1	0,5	0,9	Gaëtan	0,2	0,7	0,1	Mélanie	0,1	0,1	0,0
Killian	0,5	1,0	0,5	César	0,1	0,9	0,3	Juliette	0,1	0,0	0,0
Loan	1,0	1,0	1,0	Mathieu	0,3	0,5	0,2	Enzo C	0,1	0,0	0,0
Coralie	0,5	0,9	0,8	Nicolas	0,3	0,6	0,5	Adeline	0,0	0,0	0,0
Alex	0,3	1,0	0,2	Louis	0,1	0,6	0,4	Lucie	0,0	0,1	0,0
Emerick	0,1	0,1	0,4	Nathan	0,0	0,4	0,1	Samuel	0,2	0,1	0,0
Corentin	0,0	0,5	0,2	Mathias	0,2	0,5	0,3	Abigaëlle	0,0	0,1	0,1
Kévin	0,2	0,3	0,1	Victor	0,1	0,4	0,1	Paul	0,0	0,3	0,0
Jordan	0,5	0,4	0,7	Evan	0,2	0,2	0,1	Axel	0,0	0,1	0,1
Valentin	0,7	0,8	1,0	Kévin	0,3	0,6	0,3	Jessy	0,0	0,3	0,1
Clémence	0,2	0,5	0,6	Paul	0,2	0,3	0,2	Nicolas	0,0	0,2	0,2
Louise	0,2	0,4	0,5	Lola	0,2	0,4	0,3	Ivan	0,0	0,0	0,1
Pauline	0,2	0,4	0,5	Célia	0,1	0,0	0,0	Jérémie	0,0	0,2	0,0
Corentin	0,1	0,3	0,4	Flavie	0,3	0,0	0,1	Camille	0,0	0,1	0,2
Audrey	0,0	0,3	0,4	Clément	0,0	0,2	0,3	Léa	0,1	0,3	0,3
Damien	0,1	0,1	0,0	Clément	0,2	0,2	0,0	Clément	0,0	0,0	0,0
Aurore	0,5	0,7	0,5	Aymerick	0,0	0,0	0,2	Léa	0,1	0,0	0,0
Romain	0,0	0,1	0,4	Romain	0,1	0,2	0,0	Benjamin	0,0	0,0	0,0

ANNEXE 12

Nombre de mots (Token) produits en narration écrite

Dysphasiques **7-18 ans**	Token	Typiques **7-11 ans**	Token	Typiques **12-18 ans**	Token
Melvin	4	Louka	21	Maxime	74
Louis	2	Sasha	18	Léo	85
Arthur	8	Louis	17	Camille	36
Florian	10	Maël	32	Charline	36
Valentin	30	Baptiste	20	Andréas	65
Anne-Laure	31	Carmen	61	Margaux	32
Jimmy	2	Gaëtan	24	Mélanie	38
Killian	12	César	32	Juliette	50
Loan	3	Mathieu	12	Enzo C	76
Coralie	13	Nicolas	23	Adeline	50
Alex	41	Louis	22	Lucie	54
Emerick	34	Nathan	21	Samuel	40
Corentin	17	Mathias	46,00	Abigaëlle	96,00
Kévin	17	Victor	46,00	Paul	50,00
Jordan	36	Evan	27,00	Axel	122,00
Valentin	21	Kévin	12,00	Jessy	98,00
Clémence	12	Paul	17,00	Nicolas	19,00
Louise	28	Lola	18,00	Ivan	77,00
Pauline	58	Célia	49,00	Jérémie	35,00
Corentin	30	Flavie	77,00	Camille	49,00
Audrey	151	Clément	61,00	Léa	164,00
Damien	55	Clément	53,00	Clément	68,00
Aurore	45	Aymerick	18,00	Léa	129,00
Romain	76	Romain	81,00	Benjamin	119,00

ANNEXE 13

Nombre de mots pleins sur le nombre total de mots produits (Token) en narration écrite

Dysphasiques 7-18 ans	Mots pleins / Token	Typiques 7-11 ans	Mots pleins / Token	Typiques 12-18 ans	Mots pleins / Token
Melvin	0,8	Louka	0,5	Maxime	0,4
Louis	0,5	Sasha	0,4	Léo	0,5
Arthur	0,5	Louis	0,7	Camille	0,5
Florian	0,4	Maël	0,5	Charline	0,5
Valentin	0,4	Baptiste	0,4	Andréas	0,4
Anne-Laure	0,6	Carmen	0,5	Margaux	0,6
Jimmy	1,0	Gaëtan	0,4	Mélanie	0,5
Killian	0,5	César	0,4	Juliette	0,5
Loan	0,7	Mathieu	0,6	Enzo C	0,5
Coralie	0,4	Nicolas	0,5	Adeline	0,6
Alex	0,4	Louis	0,6	Lucie	0,5
Emerick	0,4	Nathan	0,5	Samuel	0,5
Corentin	0,5	Mathias	0,4	Abigaëlle	0,5
Kévin	0,5	Victor	0,6	Paul	0,5
Jordan	0,4	Evan	0,5	Axel	0,4
Valentin	0,3	Kévin	0,4	Jessy	0,5
Clémence	0,7	Paul	0,6	Nicolas	0,6
Louise	0,4	Lola	0,5	Ivan	0,5
Pauline	0,5	Célia	0,4	Jérémie	0,5
Corentin	0,6	Flavie	0,5	Camille	0,5
Audrey	0,5	Clément	0,6	Léa	0,5
Damien	0,5	Clément	0,5	Clément	0,5
Aurore	0,5	Aymerick	0,5	Léa	0,5
Romain	0,4	Romain	0,5	Benjamin	0,5

ANNEXE 14

Nombre de Graphèmes Inconsistants en Début de mot (GID) produits par mot plein en narration écrite[17]

Dysphasiques 7-18 ans	GID / Mots pleins	Typiques 7-11 ans	GID / Mots pleins	Typiques 12-18 ans	GID / Mots pleins
Melvin	0,0	Louka	0,8	Maxime	0,6
Louis	1,0	Sasha	0,6	Léo	0,4
Arthur	0,3	Louis	0,1	Camille	0,4
Florian	0,3	Maël	0,3	Charline	0,4
Valentin	0,4	Baptiste	0,3	Andréas	0,6
Anne-Laure	0,4	Carmen	0,4	Margaux	0,6
Jimmy	1,0	Gaëtan	0,4	Mélanie	0,3
Killian	0,5	César	0,3	Juliette	0,5
Loan	0,3	Mathieu	0,5	Enzo C	0,5
Coralie	0,8	Nicolas	0,1	Adeline	0,6
Alex	0,3	Louis	0,6	Lucie	0,4
Emerick	0,4	Nathan	0,7	Samuel	0,7
Corentin	0,3	Mathias	0,4	Abigaëlle	0,7
Kévin	0,4	Victor	0,5	Paul	0,5
Jordan	0,2	Evan	0,1	Axel	0,4
Valentin	0,3	Kévin	0,3	Jessy	0,5
Clémence	0,1	Paul	0,5	Nicolas	0,7
Louise	0,5	Lola	0,4	Ivan	0,6
Pauline	0,4	Célia	0,6	Jérémie	0,5
Corentin	0,5	Flavie	0,5	Camille	0,5
Audrey	0,4	Clément	0,3	Léa	0,3
Damien	0,5	Clément	0,4	Clément	0,5
Aurore	0,4	Aymerick	0,4	Léa	0,5
Romain	0,5	Romain	0,3	Benjamin	0,5

[17] Nous avons exclu de l'analyse les mots qui ne contenaient qu'une seule correspondance phono-graphémique (137 occurrences au total).

ANNEXE 15

Nombre de Graphèmes Inconsistants en Milieu de mot (GIM) produits par mot plein en narration écrite[18]

Dysphasiques **7-18 ans**	GIM / Mots pleins	Typiques **7-11 ans**	GIM / Mots pleins	Typiques **12-18 ans**	GIM / Mots pleins
Melvin	0,5	Louka	0,7	Maxime	0,3
Louis	0,0	Sasha	0,9	Léo	0,6
Arthur	0,3	Louis	0,4	Camille	0,5
Florian	0,0	Maël	0,3	Charline	0,3
Valentin	0,8	Baptiste	0,5	Andréas	0,6
Anne-Laure	0,6	Carmen	0,5	Margaux	0,7
Jimmy	0,5	Gaëtan	0,4	Mélanie	0,3
Killian	0,3	César	0,4	Juliette	0,7
Loan	0,0	Mathieu	0,5	Enzo C	0,6
Coralie	0,6	Nicolas	0,8	Adeline	0,6
Alex	0,4	Louis	0,4	Lucie	0,3
Emerick	0,5	Nathan	0,3	Samuel	0,6
Corentin	0,5	Mathias	0,6	Abigaëlle	0,5
Kévin	0,6	Victor	0,3	Paul	0,1
Jordan	0,9	Evan	0,4	Axel	0,5
Valentin	0,2	Kévin	0,3	Jessy	0,5
Clémence	0,1	Paul	0,6	Nicolas	0,5
Louise	0,6	Lola	0,3	Ivan	0,7
Pauline	0,6	Célia	0,4	Jérémie	0,3
Corentin	0,5	Flavie	0,5	Camille	0,4
Audrey	0,5	Clément	0,5	Léa	0,5
Damien	0,6	Clément	0,3	Clément	0,6
Aurore	0,4	Aymerick	0,7	Léa	0,4
Romain	0,6	Romain	0,5	Benjamin	0,5

[18] Nous avons exclu de l'analyse les mots qui ne contenaient qu'une seule correspondance phono-graphémique (137 occurrences au total).

ANNEXE 16

Nombre de Graphèmes Inconsistants en Fin de mot (GIF) produits par mot plein en narration écrite[19]

Dysphasiques **7-18 ans**	GIF / Mots pleins	Typiques **7-11 ans**	GIF / Mots pleins	Typiques **12-18 ans**	GIF / Mots pleins
Melvin	0,5	Louka	0,5	Maxime	0,3
Louis	0,0	Sasha	0,7	Léo	0,4
Arthur	0,5	Louis	0,1	Camille	0,4
Florian	0,3	Maël	0,3	Charline	0,4
Valentin	0,6	Baptiste	0,5	Andréas	0,5
Anne-Laure	0,6	Carmen	0,2	Margaux	0,5
Jimmy	0,0	Gaëtan	0,1	Mélanie	0,3
Killian	0,3	César	0,5	Juliette	0,5
Loan	0,3	Mathieu	0,3	Enzo C	0,6
Coralie	0,4	Nicolas	0,6	Adeline	0,4
Alex	0,4	Louis	0,4	Lucie	0,5
Emerick	0,4	Nathan	0,5	Samuel	0,6
Corentin	0,5	Mathias	0,2	Abigaëlle	0,5
Kévin	0,2	Victor	0,4	Paul	0,4
Jordan	0,5	Evan	0,2	Axel	0,3
Valentin	0,0	Kévin	0,5	Jessy	0,5
Clémence	0,5	Paul	0,3	Nicolas	0,6
Louise	0,6	Lola	0,4	Ivan	0,5
Pauline	0,4	Célia	0,4	Jérémie	0,2
Corentin	0,4	Flavie	0,7	Camille	0,3
Audrey	0,4	Clément	0,4	Léa	0,2
Damien	0,5	Clément	0,4	Clément	0,3
Aurore	0,3	Aymerick	0,4	Léa	0,4
Romain	0,3	Romain	0,3	Benjamin	0,4

[19] Nous avons exclu de l'analyse les mots qui ne contenaient qu'une seule correspondance phono-graphémique (137 occurrences au total).

ANNEXE 17

Nombre de mots racine (« Type ») produits en narration écrite

Dysphasiques **7-18 ans**	Type / Mots pleins	Typiques **7-11 ans**	Type / Mots pleins	Typiques **12-18 ans**	Type / Mots pleins
Melvin	1,0	Louka	0,8	Maxime	0,8
Louis	1,0	Sasha	0,8	Léo	0,6
Arthur	1,0	Louis	0,6	Camille	0,8
Florian	0,8	Maël	0,8	Charline	0,7
Valentin	0,7	Baptiste	0,6	Andréas	0,8
Anne-Laure	0,7	Carmen	0,6	Margaux	0,8
Jimmy	1,0	Gaëtan	0,9	Mélanie	0,7
Killian	1,0	César	0,78	Juliette	0,8
Loan	1,0	Mathieu	0,9	Enzo C	0,7
Coralie	1,0	Nicolas	0,9	Adeline	0,8
Alex	0,5	Louis	0,8	Lucie	0,6
Emerick	0,7	Nathan	1,0	Samuel	0,8
Corentin	0,9	Mathias	0,7	Abigaëlle	0,6
Kévin	0,8	Victor	0,6	Paul	0,8
Jordan	0,8	Evan	0,8	Axel	0,9
Valentin	1,0	Kévin	1,0	Jessy	0,6
Clémence	0,9	Paul	0,8	Nicolas	0,6
Louise	0,9	Lola	1,0	Ivan	0,7
Pauline	0,7	Célia	0,5	Jérémie	0,8
Corentin	0,8	Flavie	0,6	Camille	1,0
Audrey	0,6	Clément	0,6	Léa	0,7
Damien	0,7	Clément	0,9	Clément	0,8
Aurore	0,7	Aymerick	1,0	Léa	0,6
Romain	0,7	Romain	0,5	Benjamin	0,7

ANNEXE 18

Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale phonologiquement acceptables (PA) et phonologiquement non acceptables (NPA) produites par mot en narration écrite

Dysphasiques **7-18 ans**	PA / Token	NPA / Token	Typiques **7-11 ans**	PA / Token	NPA / Token	Typiques **12-18 ans**	PA / Token	NPA / Token
Melvin	0,3	0,0	Louka	0,1	0,2	Maxime	0,0	0,0
Louis	0,5	0,0	Sasha	0,2	0,1	Léo	0,0	0,0
Arthur	0,0	0,4	Louis	0,1	0,1	Camille	0,0	0,0
Florian	0,0	0,2	Maël	0,0	0,0	Charline	0,0	0,1
Valentin	0,1	0,2	Baptiste	0,1	0,1	Andréas	0,0	0,0
Anne-Laure	0,2	0,1	Carmen	0,1	0,2	Margaux	0,0	0,0
Jimmy	0,0	0,5	Gaëtan	0,1	0,2	Mélanie	0,0	0,0
Killian	0,1	0,2	César	0,0	0,0	Juliette	0,1	0,0
Loan	0,0	0,7	Mathieu	0,2	0,0	Enzo C	0,0	0,0
Coralie	0,1	0,2	Nicolas	0,1	0,3	Adeline	0,0	0,0
Alex	0,1	0,0	Louis	0,1	0,2	Lucie	0,0	0,0
Emerick	0,0	0,0	Nathan	0,1	0,0	Samuel	0,0	0,0
Corentin	0,0	0,0	Mathias	0,0	0,0	Abigaëlle	0,0	0,0
Kévin	0,0	0,0	Victor	0,0	0,1	Paul	0,0	0,0
Jordan	0,1	0,0	Evan	0,2	0,0	Axel	0,0	0,0
Valentin	0,1	0,1	Kévin	0,3	0,0	Jessy	0,1	0,0
Clémence	0,0	0,1	Paul	0,0	0,0	Nicolas	0,0	0,0
Louise	0,0	0,0	Lola	0,1	0,0	Ivan	0,1	0,0
Pauline	0,1	0,1	Célia	0,0	0,0	Jérémie	0,0	0,0
Corentin	0,0	0,2	Flavie	0,1	0,0	Camille	0,0	0,0
Audrey	0,0	0,0	Clément	0,0	0,0	Léa	0,0	0,0
Damien	0,0	0,0	Clément	0,1	0,0	Clément	0,0	0,0
Aurore	0,0	0,1	Aymerick	0,1	0,0	Léa	0,0	0,0
Romain	0,0	0,1	Romain	0,0	0,0	Benjamin	0,0	0,0

ANNEXE 19

Nombre de propositions produites dans les narrations orales et écrites

Dysphasiques **7-18 ans**	Oral	Ecrit	Typiques **7-11 ans**	Oral	Ecrit	Typiques **12-18 ans**	Oral	Ecrit
Melvin	1	1	Louka	10	3	Maxime	15	12
Louis	10	1	Sasha	15	3	Léo	14	22
Arthur	2	1	Louis	18	4	Camille	15	4
Florian	8	2	Maël	18	5	Charline	28	5
Valentin	9	6	Baptiste	7	5	Andréas	9	11
Anne-Laure	11	8	Carmen	14	9	Margaux	25	7
Jimmy	14	3	Gaëtan	21	3	Mélanie	13	8
Killian	16	2	César	10	3	Juliette	22	8
Loan	14	6	Mathieu	14	3	Enzo C	13	15
Coralie	18	6	Nicolas	21	4	Adeline	51	9
Alex	1,	1	Louis	21	5	Lucie	38	10
Emerick	10	1	Nathan	35	2	Samuel	27	8
Corentin	12	4	Mathias	16	10	Abigaëlle	26	15
Kévin	13	3	Victor	23	7	Paul	38	6
Jordan	18	10	Evan	7	3	Axel	34	20
Valentin	12	4	Kévin	10	2	Jessy	16	16
Clémence	9	2	Paul	24	2	Nicolas	7	5
Louise	4	5	Lola	10	2	Ivan	28	13
Pauline	16	8	Célia	20	10	Jérémie	11	5
Corentin	18	8	Flavie	20	18	Camille	39	9
Audrey	5	24	Clément	28	12	Léa	25	33
Damien	10	9	Clément	24	10	Clément	38	10
Aurore	20	7	Aymerick	3	2	Léa	43	22
Romain	57	15	Romain	50	17	Benjamin	12	22

ANNEXE 20

Nombre d'erreurs de morphologie phonologiquement non acceptables (NPA) et phonologiquement acceptables (PA) produites par proposition en narration à l'oral (O) et à l'écrit

Dysphasiques 7-18 ans	O	Ecrit		Typiques 7-11 ans	O	Ecrit		Typiques 12-18 ans	O	Ecrit	
	NPA/Prop	NPA/Prop	PA/Prop		NPA/Prop	NPA/Prop	PA/Prop		NPA/Prop	NPA/Prop	PA/Prop
Melvin	0,0	0,0	0,0	Louka	0,3	0,3	1,00	Maxime	0,00	0,08	0,42
Louis	0,1	0,0	0,0	Sasha	0,1	0,0	1,33	Léo	0,00	0,05	0,36
Arthur	0,0	0,0	0,0	Louis	0,1	0,0	1,00	Camille	0,20	0,00	0,00
Florian	0,0	0,0	0,5	Maël	0,1	0,0	1,40	Charline	0,00	0,20	1,40
Valentin	0,1	0,0	0,0	Baptiste	0,1	0,0	0,80	Andréas	0,00	0,00	0,45
Anne-Laure	0,1	0,1	0,8	Carmen	0,0	0,0	0,89	Margaux	0,00	0,00	0,57
Jimmy	0,0	0,0	0,0	Gaëtan	0,0	0,0	1,33	Mélanie	0,00	0,13	0,38
Killian	0,2	0,0	0,3	César	0,0	0,3	1,00	Juliette	0,00	0,00	0,25
Loan	0,0	0,0	0,0	Mathieu	0,1	0,0	0,33	Enzo C	0,00	0,00	0,93
Coralie	0,1	0,0	1,0	Nicolas	0,2	0,3	0,25	Adeline	0,00	0,00	0,33
Alex	0,0	0,0	1,5	Louis	0,0	0,0	0,40	Lucie	0,00	0,00	0,40
Emerick	0,0	0,0	1,0	Nathan	0,0	0,0	1,50	Samuel	0,00	0,00	0,00
Corentin	0,1	0,0	0,3	Mathias	0,0	0,0	0,7	Abigaëlle	0,0	0,0	1,3
Kévin	0,0	0,0	1,7	Victor	0,0	0,0	1,7	Paul	0,0	0,2	0,5
Jordan	0,0	0,0	0,7	Evan	0,0	0,0	1,0	Axel	0,0	0,0	0,3
Valentin	0,0	0,0	1,3	Kévin	0,0	0,5	1,5	Jessy	0,1	0,0	1,6
Clémence	0,0	1,0	1,0	Paul	0,0	0,0	1,5	Nicolas	0,0	0,0	0,8
Louise	0,0	0,0	0,8	Lola	0,0	0,0	1,5	Ivan	0,0	0,2	0,5
Pauline	0,0	0,8	0,9	Célia	0,0	0,0	0,7	Jérémie	0,0	0,0	0,4
Corentin	0,0	0,0	1,0	Flavie	0,0	0,0	1,1	Camille	0,0	0,0	0,0
Audrey	0,0	0,0	1,0	Clément	0,0	0,0	0,4	Léa	0,0	0,0	0,3
Damien	0,1	0,0	0,3	Clément	0,0	0,0	0,8	Clément	0,0	0,0	0,2
Aurore	0,2	0,1	0,7	Aymerick	0,3	0,0	0,0	Léa	0,0	0,0	0,1
Romain	0,0	0,0	0,5	Romain	0,0	0,0	0,0	Benjamin	0,0	0,0	0,1

ANNEXE 21

Nombre d'erreurs de syntaxe produites par proposition en narration à l'oral et à l'écrit

Dysphasiques **7-18 ans**	Oral Syntaxe / Prop	Ecrit Syntaxe / Prop	Typiques **7-11 ans**	Oral Syntaxe / Prop	Ecrit Syntaxe / Prop	Typiques **12-18 ans**	Oral Syntaxe / Prop	Ecrit Syntaxe / Prop
Melvin	3,0	0,0	Louka	0,0	0,0	Maxime	0,0	0,0
Louis	0,4	0,0	Sasha	0,1	0,0	Léo	0,0	0,0
Arthur	0,0	0,0	Louis	0,1	0,8	Camille	0,0	0,0
Florian	0,5	0,0	Maël	0,1	0,2	Charline	0,1	0,0
Valentin	0,3	0,2	Baptiste	0,1	0,2	Andréas	0,0	0,0
Anne-Laure	1,0	0,3	Carmen	0,0	0,1	Margaux	0,0	0,0
Jimmy	1,3	0,0	Gaëtan	0,0	0,3	Mélanie	0,2	0,0
Killian	0,1	0,3	César	0,0	0,0	Juliette	0,0	0,0
Loan	0,7	0,0	Mathieu	0,0	0,0	Enzo C	0,0	0,0
Coralie	0,1	0,5	Nicolas	0,1	0,3	Adeline	0,0	0,0
Alex	0,0	0,2	Louis	0,0	0,0	Lucie	0,0	0,0
Emerick	0,0	0,0	Nathan	0,0	0,0	Samuel	0,1	0,0
Corentin	0,4	0,0	Mathias	0,0	0,0	Abigaëlle	0,0	0,0
Kévin	0,3	0,7	Victor	0,0	0,0	Paul	0,0	0,0
Jordan	0,2	0,3	Evan	0,0	0,0	Axel	0,0	0,0
Valentin	0,4	0,0	Kévin	0,1	0,5	Jessy	0,1	0,0
Clémence	2,0	0,5	Paul	0,0	0,0	Nicolas	0,0	0,4
Louise	1,8	0,8	Lola	0,0	0,5	Ivan	0,0	0,0
Pauline	0,8	0,3	Célia	0,0	0,0	Jérémie	0,0	0,0
Corentin	0,1	0,4	Flavie	0,1	0,0	Camille	0,0	0,0
Audrey	0,0	0,1	Clément	0,0	0,1	Léa	0,1	0,1
Damien	0,3	0,0	Clément	0,0	0,0	Clément	0,0	0,0
Aurore	0,4	0,3	Aymerick	0,0	0,5	Léa	0,0	0,0
Romain	0,1	0,1	Romain	0,0	0,0	Benjamin	0,0	0,0

ANNEXE 22

Nombre de connecteurs produits par proposition en narration à l'oral et à l'écrit

Dysphasiques **7-18 ans**	Oral	Ecrit	Typiques **7-11 ans**	Oral	Ecrit	Typiques **12-18 ans**	Oral	Ecrit
Melvin	0,0	0,0	Louka	0,9	0,0	Maxime	0,8	0,8
Louis	0,8	0,0	Sasha	0,6	1,0	Léo	0,7	0,5
Arthur	0,0	0,0	Louis	0,5	0,7	Camille	0,5	0,3
Florian	0,7	0,0	Maël	0,6	0,3	Charline	0,6	1,0
Valentin	0,6	0,6	Baptiste	1,0	1,0	Andréas	0,6	0,6
Anne-Laure	0,7	0,3	Carmen	0,9	0,5	Margaux	0,7	0,3
Jimmy	0,4	0,0	Gaëtan	0,5	0,9	Mélanie	0,6	0,6
Killian	0,5	0,0	César	0,4	0,4	Juliette	0,7	0,6
Loan	0,6	0,0	Mathieu	0,7	0,7	Enzo C	0,8	0,4
Coralie	0,8	0,0	Nicolas	0,5	0,8	Adeline	0,6	0,4
Alex	0,5	0,8	Louis	0,3	0,8	Lucie	0,4	0,6
Emerick	0,6	0,4	Nathan	0,7	0,9	Samuel	0,7	0,1
Corentin	0,6	0,3	Mathias	0,5	1,0	Abigaëlle	0,7	0,4
Kévin	0,3	0,3	Victor	0,6	1,0	Paul	0,4	0,6
Jordan	0,8	0,0	Evan	0,7	0,3	Axel	0,7	0,5
Valentin	0,3	1,0	Kévin	0,7	0,5	Jessy	1,0	0,4
Clémence	0,5	1,0	Paul	0,6	0,0	Nicolas	0,3	0,0
Louise	1,0	1,0	Lola	0,6	0,3	Ivan	0,5	0,5
Pauline	0,5	0,4	Célia	0,8	0,5	Jérémie	0,6	0,8
Corentin	0,4	0,6	Flavie	0,8	1,0	Camille	0,8	0,3
Audrey	0,8	0,6	Clément	0,5	0,5	Léa	0,6	0,2
Damien	0,8	0,6	Clément	0,8	0,7	Clément	0,7	0,7
Aurore	1,0	1,0	Aymerick	0,5	0,3	Léa	0,8	0,5
Romain	0,5	0,6	Romain	0,3	1,0	Benjamin	0,3	0,3

ANNEXE 23

Diversité des connecteurs produits en narration à l'oral et à l'écrit

Dysphasiques **7-18 ans**	Oral	Ecrit	Typiques **7-11 ans**	Oral	Ecrit	Typiques **12-18 ans**	Oral	Ecrit
Melvin	0	0	Louka	4	2	Maxime	7	6
Louis	5	0	Sasha	4	2	Léo	6	5
Arthur	0	0	Louis	7	1	Camille	3	1
Florian	5	0	Maël	4	1	Charline	7	4
Valentin	3	3	Baptiste	5	0	Andréas	4	3
Anne-Laure	3	1	Carmen	6	2	Margaux	6	2
Jimmy	1	0	Gaëtan	4	1	Mélanie	4	3
Killian	4	0	César	3	1	Juliette	12	4
Loan	2	0	Mathieu	7	1	Enzo C	6	4
Coralie	3	0	Nicolas	6	1	Adeline	10	2
Alex	4	2	Louis	4	1	Lucie	10	2
Emerick	6	1	Nathan	10	1	Samuel	11	1
Corentin	5	0	Mathias	5	3	Abigaëlle	11	4
Kévin	3	2	Victor	5	2	Paul	14	3
Jordan	8	5	Evan	3	0	Axel	12	4
Valentin	3	1	Kévin	4	1	Jessy	7	5
Clémence	4	1	Paul	9	1	Nicolas	2	0
Louise	1	2	Lola	4	1	Ivan	6	3
Pauline	5	3	Célia	10	3	Jérémie	4	3
Corentin	5	4	Flavie	9	3	Camille	12	2
Audrey	3	6	Clément	8	3	Léa	7	4
Damien	4	5	Clément	9	4	Clément	8	6
Aurore	10	5	Aymerick	1	1	Léa	11	5
Romain	10	6	Romain	9	5	Benjamin	3	6

ANNEXE 24

Nombre d'erreurs d'orthographe morphologique flexionnelle produites par mot en narration

Dysphasiques **7-18 ans**	$\frac{\text{Erreurs morpho}}{\text{Token}}$	Typiques **7-11 ans**	$\frac{\text{Erreurs morpho}}{\text{Token}}$	Typiques **12-18 ans**	$\frac{\text{Erreurs morpho}}{\text{Token}}$
Melvin	0,0	Louka	0,2	Maxime	0,1
Louis	0,0	Sasha	0,2	Léo	0,1
Arthur	0,0	Louis	0,2	Camille	0,0
Florian	0,1	Maël	0,2	Charline	0,2
Valentin	0,0	Baptiste	0,2	Andréas	0,1
Anne-Laure	0,2	Carmen	0,1	Margaux	0,1
Jimmy	0,0	Gaëtan	0,2	Mélanie	0,1
Killian	0,1	César	0,1	Juliette	0,0
Loan	0,0	Mathieu	0,1	Enzo C	0,2
Coralie	0,2	Nicolas	0,1	Adeline	0,1
Alex	0,2	Louis	0,1	Lucie	0,1
Emerick	0,2	Nathan	0,1	Samuel	0,0
Corentin	0,1	Mathias	0,2	Abigaëlle	0,2
Kévin	0,3	Victor	0,3	Paul	0,1
Jordan	0,2	Evan	0,1	Axel	0,0
Valentin	0,2	Kévin	0,3	Jessy	0,3
Clémence	0,3	Paul	0,2	Nicolas	0,2
Louise	0,1	Lola	0,2	Ivan	0,1
Pauline	0,2	Célia	0,1	Jérémie	0,1
Corentin	0,3	Flavie	0,3	Camille	0,0
Audrey	0,2	Clément	0,1	Léa	0,1
Damien	0,1	Clément	0,2	Clément	0,0
Aurore	0,1	Aymerick	0,0	Léa	0,0
Romain	0,1	Romain	0,0	Benjamin	0,0

ANNEXE 25

Nombre d'erreurs de segmentation (S), de graphème (G), et de signe auxiliaire (A) produites par mot en orthographe lexicale en narration

Dysphasiques **7-18 ans**	S/Token	G/Token	A/Token	Typiques **7-11 ans**	S/Token	G/Token	A/Token	Typiques **12-18 ans**	S/Token	G/Token	A/Token
Melvin	0,3	0,0	0,0	Louka	0,0	0,1	0,2	Maxime	0,0	0,0	0,0
Louis	0,5	0,0	0,0	Sasha	0,1	0,1	0,1	Léo	0,0	0,0	0,0
Arthur	0,1	0,3	0,0	Louis	0,0	0,1	0,1	Camille	0,0	0,0	0,0
Florian	0,0	0,2	0,0	Maël	0,0	0,0	0,0	Charline	0,0	0,0	0,0
Valentin	0,2	0,1	0,0	Baptiste	0,1	0,0	0,1	Andréas	0,0	0,0	0,0
Anne-Laure	0,1	0,2	0,0	Carmen	0,0	0,2	0,0	Margaux	0,0	0,0	0,0
Jimmy	0,0	0,5	0,0	Gaëtan	0,0	0,0	0,2	Mélanie	0,0	0,0	0,0
Killian	0,1	0,2	0,0	César	0,0	0,0	0,0	Juliette	0,0	0,1	0,0
Loan	0,0	0,7	0,0	Mathieu	0,0	0,0	0,2	Enzo C	0,0	0,0	0,0
Coralie	0,1	0,2	0,0	Nicolas	0,1	0,2	0,1	Adeline	0,0	0,0	0,0
Alex	0,1	0,1	0,0	Louis	0,1	0,0	0,2	Lucie	0,0	0,0	0,0
Emerick	0,0	0,0	0,0	Nathan	0,0	0,0	0,1	Samuel	0,0	0,0	0,0
Corentin	0,0	0,0	0,0	Mathias	0,0	0,0	0,0	Abigaëlle	0,0	0,01	0,0
Kévin	0,0	0,0	0,0	Victor	0,0	0,0	0,0	Paul	0,0	0,0	0,0
Jordan	0,0	0,0	0,1	Evan	0,0	0,0	0,2	Axel	0,0	0,0	0,0
Valentin	0,1	0,1	0,0	Kévin	0,0	0,2	0,1	Jessy	0,0	0,0	0,0
Clémence	0,0	0,1	0,0	Paul	0,0	0,0	0,0	Nicolas	0,0	0,0	0,0
Louise	0,0	0,0	0,0	Lola	0,0	0,0	0,1	Ivan	0,0	0,1	0,0
Pauline	0,0	0,1	0,1	Célia	0,0	0,0	0,0	Jérémie	0,0	0,0	0,0
Corentin	0,0	0,2	0,0	Flavie	0,0	0,0	0,1	Camille	0,0	0,0	0,0
Audrey	0,0	0,0	0,0	Clément	0,0	0,1	0,0	Léa	0,0	0,0	0,0
Damien	0,0	0,0	0,0	Clément	0,0	0,0	0,1	Clément	0,0	0,0	0,0
Aurore	0,0	0,1	0,0	Aymerik	0,1	0,0	0,0	Léa	0,0	0,0	0,0
Romain	0,0	0,0	0,0	Romain	0,0	0,0	0,0	Benjamin	0,0	0,0	0,0

LE LANGAGE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS DYSPHASIQUES : Ce que nous apprennent les situations de narrations

Les enfants et adolescents dysphasiques présentent un trouble spécifique du langage qui se manifeste, en absence d'un déficit cognitif, sous la forme d'une perturbation profonde à l'oral et qui persiste au-delà de l'âge de 6 ans. Basée sur des éléments de psychologie pragmatique développementale (principe de coopération de Grice, 1979, et passage de la phase inter-psychologique à la phase intra-psychologique de Vygotski, 1997), et inspirée des travaux de Berman (2005), cette thèse défend l'idée que dans la dysphasie le langage n'est pas uniformément déficitaire. En d'autres termes, les performances langagières des enfants et des adolescents dysphasiques devraient varier en fonction de la situation de production dans laquelle ils se trouvent (tâche standardisée vs. tâche communicative), mais aussi en fonction de la modalité de production (oral vs. écrit), et enfin de l'indice linguistique considéré (e.g. orthographe lexicale vs. orthographe morphologique). Les résultats obtenus montrent que les dysphasiques ont de meilleures performances langagières en situation de communication qu'en situation standardisée, que leurs performances en situation communicative sont meilleures à l'écrit qu'à l'oral, et enfin que le profil développemental de leurs capacités langagières évolue différemment, entre 7-11 ans et 12-18 ans, selon l'indice linguistique considéré. La psychologie pragmatique développementale permet donc de souligner que, dans le cadre de l'évaluation des capacités langagières des enfants et des adolescents dysphasiques, le choix des tâches influence les performances obtenues. De plus, comme le préconisait Ringard (2000), les enfants et adolescents dysphasiques bénéficient pleinement d'une scolarisation en milieu ordinaire et y progressent sur le long terme.

Mots clés : Dysphasie – Narration - Langage oral et écrit - Contexte de production

---

CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT : What do narratives learn us about their language difficulties ?

Children and adolescents with a specific language impairment (SLI) present a language disorder that appears in the absence of a cognitive impairment and persists beyond the age of 6. Based on elements of developmental pragmatics (Grice cooperative principle, 1979 and transition from the interpsychological to intrapsychological functioning, Vygotsky, 1997) and inspired by the work of Berman (2005), this thesis defends the idea that in SLI the language is not a uniform deficit. In other words, the language performances of children and adolescents with SLI should vary according to the situation in which they produce language (standardized test vs. communicative situation), but also according to the production modality (oral vs. written), and finally the linguistic measure considered (e.g. morphological spelling vs. lexical spelling). The results show that the participants with SLI perform better in a communicative than in a standardised test situation, and in written than in spoken language. Finally, their performance varies differently according to the measure considered, from 7 to 11 and 12 to 18. The developmental pragmatics framework chosen made it possible to emphasize that, when assessing language abilities in children and adolescents with SLI, the choice of a task affects the performance obtained. Moreover, as advocated by Ringard (2000), children and adolescents with SLI fully benefit from a mainstream school environment, where they can progress in the long term, up to the age of 18.

Keywords : Specific Language impairment – Narratives – Spoken and written language – Production contexts