

Écrire des narrations permet aux élèves dysphasiques de mobiliser leurs connaissances syntaxiques

Lucie Broc*, Katerina Palasis*, Thierry Olive**,¹

* Laboratoire Bases, Corpus, Langage (BCL) - Université Côte d'Azur, CNRS : UMR7320

** Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage CNRS - Université de Poitiers

Résumé. Les élèves dysphasiques présentent un trouble spécifique, sévère et durable du développement du langage oral dans lequel les capacités cognitives sont préservées. Cette étude vise à montrer que l'apprentissage explicite, long et formel de l'écrit dans le cadre scolaire permet aux élèves dysphasiques d'obtenir de meilleures performances à l'écrit qu'à l'oral. Les performances syntaxiques de 24 élèves dysphasiques de langue maternelle française et scolarisés en milieu ordinaire ont été comparées à celles de 48 élèves contrôles typiques des mêmes âges chronologiques. Les résultats obtenus montrent que dans une tâche de narration d'un événement personnel les élèves dysphasiques produisent moins d'erreurs de syntaxe à l'écrit qu'à l'oral. De plus, la différence entre les deux groupes de participants est plus importante à l'oral qu'à l'écrit.

Abstract. Writing narratives allows dysphasic children to mobilize their syntactic knowledge. Dysphasic children have specific, severe and lasting oral language development disorders in which cognitive abilities are preserved. This study aims to show that explicit, long and formal learning of writing at school allows dysphasic children to perform better in writing than in speaking. The syntactic abilities of 24 dysphasic children with French mother tongue and enrolled in mainstream schools were compared to those of 48 children with typical controls of the same chronological ages. The results show that dysphasic children produce fewer syntactic errors per clause when narrating a personal event. In addition, the difference between the two groups of participants is more important in oral than in written form.

1 Introduction

Les élèves dysphasiques présentent un trouble spécifique du développement du langage oral sévère qui entrave le développement du langage oral dès les premières années. Ce trouble est dit spécifique car il est prédominant par rapport aux autres domaines en développement, notamment cognitif. Il est aussi persistant : il freine les autres activités de l'enfant dans la sphère privée mais aussi dans la sphère sociale (Leclercq & Maillart, 2014). Le diagnostic de dysphasie est posé par exclusion, c'est-à-dire lorsque le trouble du langage oral apparaît de façon isolée, en absence d'un déficit auditif, d'une malformation des organes phonatoires, d'un trouble cognitif, d'une lésion cérébrale, d'un trouble du spectre autistique et d'une carence éducative ou affective grave. Les enfants dysphasiques manifestent donc des difficultés spécifiques sévères et persistantes alors même que l'acquisition du langage oral se fait de façon implicite, en contexte et sans apprentissage. Dans ce contexte, l'objectif de l'étude présentée ici est de montrer qu'un apprentissage explicite, long et formel, tel que l'apprentissage de l'écrit dans le cadre scolaire, permet aux élèves dysphasiques d'avoir de meilleures performances langagières. Pour cela, ce travail compare la performance syntaxique d'enfants dysphasiques en production écrite et en production orale.

1.1 Apprendre à écrire

Écrire s'apprend (Gombert & Colé, 2000). Cet apprentissage, dans le cadre scolaire, est formel, long et explicite. Formel parce qu'il requiert des séances d'apprentissage qui lui sont spécifiquement dédiées dans les classes ; long puisque présent dans les instructions officielles pendant plusieurs années tout au long de la scolarisation et explicite car ce sont les enseignants qui apprennent aux élèves à écrire lors d'interactions quotidiennes (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2015). Vygotsky (1997) a montré que lorsque deux individus interagissent ils n'ont pas toujours le même degré d'expertise à propos du sujet sur lequel ils échantent. C'est le cas des situations d'interactions entre les enseignants et les élèves lors des séances d'apprentissages scolaires telles que celles dédiées à l'écriture. 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,

¹ katerina.palasis@unice.fr

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 répétées quotidiennement 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.

Canut, Bertin et Bocéréan (2013) ont montré que dès la maternelle, les schèmes sémantico-syntaxiques, 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 (Lentin, 1998), 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. Grâce à la répétition quotidienne des situations d'interaction, l'enseignant et ses élèves développent une base commune de connaissances, qui permet aux élèves dans la seconde phase dite intra-psychologique, d'accéder seuls à la signification de ce qui est dit. Ils n'ont alors plus besoin de l'aide de l'enseignant.

1.2 Produire une narration

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés à la production de narrations car c'est un exercice auquel les élèves sont soumis de façon privilégiée par les enseignants, particulièrement à l'écrit (Fayol ; 1983, 1985). La narration suit un schéma qui respecte une structure définie, à savoir une situation initiale, un événement et une situation finale (Labov, 1993). Malgré une structure commune – le schéma narratif, il existe plusieurs types de narrations (descriptives, imaginaires, relatant un événement personnel) et cette diversité place les enfants dans des situations de production différentes qui ne font pas appel aux mêmes contraintes cognitives (Gonnand & Jisa, 2001). Dans ce cadre, l'avantage de proposer aux élèves de produire une narration d'un événement personnel est que sa structure épisodique est simple puisqu'elle prend appui sur une expérience vécue que l'enfant doit reconstruire (Berman, 1996). De plus, produire une narration d'un événement personnel nécessite la mise en œuvre de capacités linguistiques telles que le lexique, la morphologie et la syntaxe (Gonnand & Jisa, 2001).

Plusieurs recherches ont mis en avant que produire une narration d'un événement personnel permettait aux participants dysphasiques d'avoir de meilleures performances que lorsqu'ils étaient face à des tâches standardisées. Broc, Olive et Bernicot (2016) et Broc, Bernicot, Olive, Favart, Reilly, Quémart, et Uzé (2013) ont montré que, comparées aux performances obtenues en répétition d'énoncés à l'oral et en dictée de mots à l'écrit, les performances des élèves dysphasiques étaient meilleures en narration d'un événement personnel à l'oral et à l'écrit. Ces auteurs ont soutenu l'idée que, dans le cas d'une narration d'un événement personnel, les élèves se conformaient aux codes structurels du langage afin de maximiser leurs chances d'être compris par leur interlocuteur / lecteur et ainsi assurer une bonne communication. Ce faisant, ils respectent le principe de coopération de Grice (1979), notamment la maxime de manière

« soyez clair ». Pour compléter ces résultats comparant des situations de productions standardisées et des situations de productions narratives, McCabe, Bliss, Barra et Bennett (2008) ont montré que les performances langagières des enfants dysphasiques étaient meilleures à l'oral et à l'écrit lorsqu'ils étaient en situation de narration d'un événement personnel plutôt qu'en situation de narration d'une histoire fictive (à partir d'un support visuel par exemple). Les auteurs de cette recherche défendent l'idée que la narration d'un événement personnel est une situation de production dans laquelle les enfants dysphasiques utilisent toute l'étendue de leurs capacités langagières. Nous avons donc fait le choix de proposer une tâche de narration d'un événement personnel afin de pouvoir comparer les performances syntaxiques des élèves dysphasiques à l'oral et à l'écrit puisque la syntaxe est considérée comme un des outils linguistiques dont l'enfant dispose pour assurer l'organisation de son propos à l'intérieur des propositions.

1.3 La syntaxe

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 syntaxe requiert une bonne compréhension des relations entre les mots produits et le respect des règles grammaticales de la langue (Parisse, 2009). 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. Dans le développement typique de la narration, les aspects syntaxiques du langage sont acquis avant les aspects morphologiques c'est-à-dire avant les notions d'accords sur les pronoms, les noms et les verbes (Bernicot & Bert-Erboul, 2014). Quelques recherches concernant les performances syntaxiques des élèves dysphasiques ont été réalisées et mettent en avant que les performances des participants dysphasiques sont inférieures à celles des participants typiques contrôles.

Les recherches conduites à partir de tests standardisés mettent toutes en avant que les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs de syntaxe que les participants typiques contrôles.

Dans une tâche de complétion de phrases à partir d'images, Dispraldo (2014) a proposé à des enfants dysphasiques âgés de 4 ans 11 mois et à leurs contrôles typiques de 3 ans 3 mois appariés sur la longueur de leurs énoncés, de compléter des phrases en utilisant un pronom clitique objet. L'expérimentateur montrait une image à l'enfant en lui disant par exemple : « la fille voit le lapin et puis... ». L'enfant devait compléter la phrase en disant par exemple, « ... elle [le] poursuit ». 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. Frizelle et Fletcher (2014) ont étudié la construction des propositions relatives (« que », « qui » et « dont ») chez des enfants dysphasiques de 6 ans 10 mois appariés à des participants typiques du même âge et à des participants typiques de même niveau langagier (4 ans 9 mois en moyenne) à travers une tâche de complétion de phrases. Les participants dysphasiques ont produit plus d'erreurs de syntaxe que les participants typiques des mêmes âges et du même niveau langagier. Enfin, De Weck et Jullien (2013) ont montré que, dans un test standardisé, les performances syntaxiques des participants dysphasiques étaient inférieures à celles des participants typiques à 6-7 ans, 8-9 ans et 10-11 ans. En revanche, dans une tâche de narration à l'oral, les enfants dysphasiques entre 6 et 9 ans produisaient plus d'erreurs de position des référents utilisés (déterminant, pronom personnel, forme indéterminée ou pas de référent) que les participants typiques, ce qui n'était plus le cas dans les autres groupes : à 10-11 ans, les performances syntaxiques des participants dysphasiques étaient proches de celles des participants typiques (De Weck & Jullien, 2013). De même, les participants dysphasiques utilisaient le pronom personnel « il » plus que les typiques. De même, dans une tâche de production narrative, 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 et à l'écrit à partir du « Test of Narrative Language » (Gillam & Pearson, 2004). Ces auteurs ont mesuré, entre autres, le nombre d'erreurs de syntaxe par le non-respect de l'ordre SVO des mots dans une proposition ou l'omission de mots pourtant nécessaires. Les résultats ont montré que les participants dysphasiques produisaient des propositions de complexité syntaxique moindre par rapport aux participants typiques.

Dans cette étude, nous faisons l'hypothèse que dans le cadre d'une scolarisation en milieu ordinaire, les élèves dysphasiques auront de meilleures performances syntaxiques à l'écrit qu'à l'oral dans une tâche de production d'une narration d'un événement personnel.

2 Méthode

2.1 Participants

72 élèves ont participé à cette étude (cf. Fig. 1). Douze enfants dysphasiques (10 garçons et 2 filles) de 7 à 11 ans (*âge moyen* = 8,94 ; *âge minimum* = 7,66 ; *âge maximum* = 11) et douze adolescents dysphasiques (7 garçons et 5 filles) de 12 à 18 ans (*âge moyen* = 14,33 ; *âge minimum* = 12,08 ; *âge maximum* = 17,5), de langue maternelle française et tous scolarisés en classe ordinaire dans leur classe d'âge ont participé à cette étude. L'ensemble des participants dysphasiques présentait un tableau clinique commun, à savoir, un trouble spécifique du langage oral en production et une absence de trouble cognitif. Les résultats, obtenus dans deux batteries d'évaluation du langage (pour les 7-11 ans, les Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage de Chevrie Muller & Plazza, 2001 et le Bilan Informatisé du langage Oral cycle 2 de Khomsi, Khomsi & Pasquet, 2007 et pour les 12-18 ans, la batterie Langage Oral et Ecrit, Mémoire, Attention de Chevrie-Muller, Simon & Fournier, 1997 et le Bilan Informatisé du Langage Oral cycle 3 et collègue de Khomsi, Khomsi & Pasquet, 2007) témoignaient d'une différence au moins égale à -2σ à la moyenne et d'un Quotient Intellectuel Performance supérieur ou égal à 80 à l'échelle d'intelligence pour enfants WISC III (Wechsler, 1996). Par ailleurs, aucun participant dysphasique ne souffrait d'un déficit auditif, d'une malformation des organes phonatoires, d'une lésion cérébrale acquise, d'un trouble du spectre autistique ou d'une carence éducative ou affective grave. Le diagnostic de dysphasie répondait donc aux critères du « Trouble de l'acquisition du langage de type expressif » (F80.1) tel qu'il est défini dans la classification CIM-10 de l'Organisation Mondiale de la Santé des troubles mentaux et des troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent (OMS, 2001).

Les deux groupes de participants dysphasiques ont été appariés sur l'âge chronologique, le genre et le niveau socio-économique de leurs parents, à deux groupes de participants contrôles de langue maternelle française présentant un développement typique du langage, tous scolarisés en classe ordinaire dans leur classe d'âge également. Vingt-quatre enfants typiques (20 garçons, 4 filles) de 7 à 11 ans (*âge moyen* = 8,85 ; *âge minimum* = 7,50 ; *âge maximum* = 11,16) et 24 adolescents typiques (14 garçons, 10 filles) de 12 à 18 ans (*âge moyen* = 14,05 ; *âge minimum* = 12,25 ; *âge maximum* = 17,66) ont donc participé en tant que participants contrôles à cette étude, soit deux participants typiques pour un participant dysphasique. Nous n'avons pas constitué de groupe de participants contrôles appariés au niveau langagier des participants dysphasiques puisque les enfants typiques auraient été trop jeunes pour produire la narration à l'écrit.

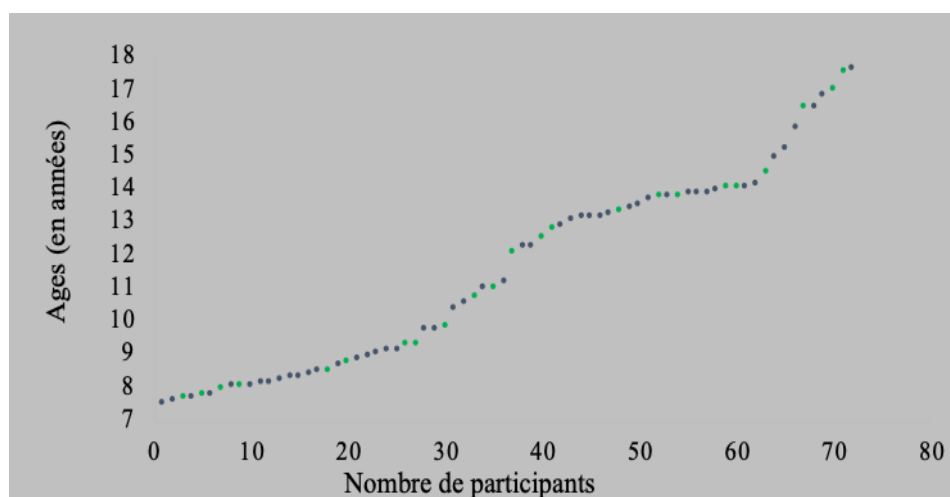


Fig. 1. Répartition des participants en fonction de leur âge et de leur groupe d'appartenance, dysphasique (en vert) et typique (en bleu).

2.2 Tâche et procédure expérimentale

La narration d'un événement personnel 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 narration met en œuvre les capacités d'organisation d'un récit et permet d'évaluer la capacité à produire une narration dans un contexte de communication : raconter un événement personnel à un interlocuteur ou à un lecteur qui ne le connaît pas et qui en a besoin. Les passations se sont déroulées de façon individuelle. 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 vécues en milieu scolaire. La répartition des participants est la même dans les quatre conditions expérimentales, soit 6 participants dysphasiques et 12 participants typiques par condition.

Pour introduire la tâche à réaliser, l'expérimentatrice expliquait aux participants qu'elle avait besoin de recueillir des histoires vécues sur des situations de conflits en milieu scolaire. A l'oral, une fois la consigne énoncée, les participants disposaient de 15 minutes pour raconter l'événement 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* » ou s'il ne trouvait pas d'histoire en lien avec le contexte scolaire, 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 dans le cas de la narration orale, 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'événement 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 « *si 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.

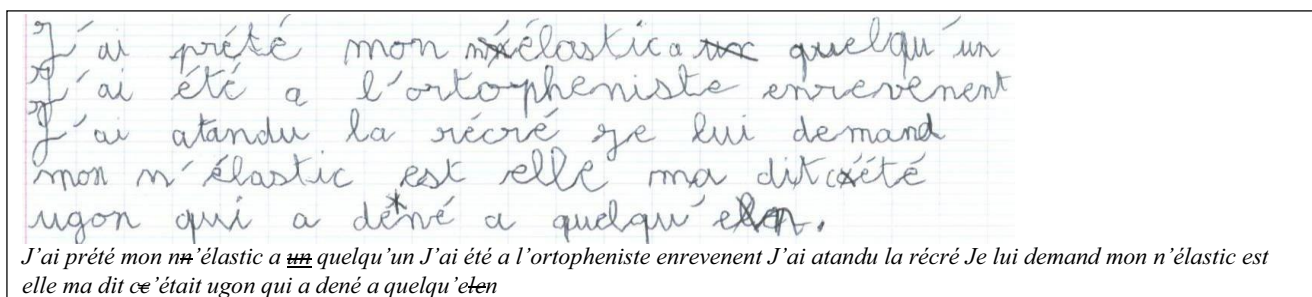
2.3 Transcription des narrations

La transcription des narrations a été réalisée en deux temps. Dans un premier temps, nous les avons retranscrites de façon exhaustive. Cette première transcription comprend tout ce que les participants ont produit, y compris par exemple les onomatopées à l'oral et les ratures à l'écrit. L'exemple 1 ci-dessous illustre les transcriptions exhaustives des narrations orale et écrite d'Anne Laure, 8 ans 5 mois, élève dysphasique scolarisée en CE2.

Exemple 1. Transcriptions exhaustives des narrations d'Anne Laure.

Narration orale : *En fait dans la cour de récré y'avait, tout le monde jouait au foot et tous les garçons en tout cas et euh presque tous les garçons et euh ils prenaient toute la, presque toute la cour même ce même pas sur les terrains de pa' qui était pas fait exprès là et euh ils jouaient au foot et y il avait arrêté le gardien et euh l'autre équipe là qui il a dit que ça ren' c'était rentré. Et ils sont bagarrés après.*

Narration écrite :



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'oral, il s'agissait des productions qui manifestaient la planification du discours du narrateur. A l'écrit, il s'agissait essentiellement des ratures. L'exemple 2 ci-dessous illustre les narrations orale et écrite d'Anne Laure telles qu'elles ont été utilisées pour les codages des indices linguistiques.

Exemple 2. Transcriptions des narrations d'Anne Laure utilisées pour les codages.
Narration orale : *Dans la cour de récré y'avait tout le monde jouait au foot et tous les garçons en tout cas et presque tous les garçons et ils prenaient toute la presque toute la cour même ce même pas sur les terrains de pa' qui était pas fait exprès là et ils jouaient au foot et y avait arrêté le gardien et l'autre équipe là qui il a dit que c'était rentré et ils sont bagarrés après*
Narration écrite : *J'ai prêté mon n^oélastic a quelqu'un J'ai été a l'ortopheniste enrevenent J'ai atandu la récré Je lui demand mon n^oélastic est elle ma dit c'était ugon qui a déné a quelqu'en*

2.4 Découpage des narrations en propositions syntaxiques

Pour comparer les narrations orales et écrites, nous les avons découpées en propositions syntaxiques. Ce découpage a été réalisé en considérant comme proposition tout énoncé qui comprend un verbe conjugué ou un verbe à l'infinitif ou tout énoncé dans lequel nous émettons l'hypothèse que le participant a omis un verbe. L'exemple 3 ci-dessous illustre le découpage des narrations orale et écrite d'Anne Laure en propositions.

Exemple 3. Découpage des narrations d'Anne Laure en propositions.
Narration orale : *Dans la cour de récré il y avait tout le monde/ jouait au foot/ et tous les garçons en tout cas et presque tous les garçons et ils prenaient toute la presque toute la cour / même ceux même pas sur les terrains de pa' / qui était pas fait exprès là./ et ils jouaient au foot/ et il avait arrêté le gardien / et l'autre équipe là qui, il a dit/ que c'était rentré / et ils sont bagarrés après./* **10 propositions**
Narration écrite : *J'ai prêté mon n^oélastic a quelqu'un / J'ai été a l'ortopheniste/ enrevenent/ J'ai atandu la récré/ Je lui demand mon n^oélastic/ est elle ma dit / c'été ugon/ qui a déné a quelqu'en/* **7 propositions**

3 Codage des erreurs de syntaxe

Nous avons relevé trois types d'erreurs de syntaxe dans les narrations des participants : 1/ l'ajout et l'omission d'un ou plusieurs mots, 2/ le non-respect de l'ordre S-V-O des mots dans une proposition et 3/ le remplacement d'un mot par un autre. L'exemple 4 ci-dessous illustre le codage des erreurs de syntaxe produites par les participants.

Exemple 4. Erreurs de syntaxe produites par Anne Laure à l'oral et à l'écrit.
Narration orale : *Dans la cour de récré il y avait tout le monde/ **qui** jouait au foot / et tous les garçons en tout cas et presque tous les garçons et ils prenaient toute la presque toute la cour / même ceux **qui n'étaient** même pas sur les terrains de pa' / qui était pas fait exprès là / et ils jouaient au foot / et il avait arrêté **le ballon** le gardien / et l'autre équipe là qui, **elle** a dit / que c'était rentré / et ils **se** sont bagarrés après /*
Narration écrite : *J'ai prêté mon n^oélastic a quelqu'un / J'ai été a l'ortopheniste / enrevenent / J'ai atandu la récré / Je lui demand mon n^oélastic / **et** est elle ma dit / **que** c'été ugon / qui **l'a** déné a quelqu'en /*

4 Résultats

4.1 Longueur des narrations

L'unité d'analyse est la proposition syntaxique. Le nombre de propositions 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 $p < .05$.

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 ($F(1, 68) < 1$).

4.2 Longueur des propositions

L'unité d'analyse est le nombre de mots dans la proposition syntaxique. Le nombre de mots 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 $p < .05$.

L'analyse révèle un effet significatif du groupe ($F(1, 68) = 10,79, p < .01, \eta^2 = .14$) : le nombre de mots par proposition est moins important dans les narrations des participants dysphasiques ($M = 5,05 ; SD = 1,41$) que dans celles des participants typiques ($M = 5,93 ; SD = 1,69$). L'analyse révèle, de plus, un effet significatif de la modalité ($F(1, 68) = 13,28, p < .01, \eta^2 = .16$) : le nombre de mots par proposition est moins important dans les narrations orales ($M = 5,07 ; SD = 1,15$) que dans les narrations écrites ($M = 6,20 ; SD = 1,88$). Enfin l'analyse révèle une interaction groupe x modalité ($F(1, 68) = 7,18, p < .01, \eta^2 = .09$) : le nombre de mots par proposition varie en fonction du groupe et de la modalité. Les comparaisons planifiées mettent en évidence une différence significative entre les modalités de production uniquement chez les participants typiques ($F(1, 68) = 30,0, p < .01$) : ils produisent plus de mots par proposition à l'écrit ($M = 6,72 ; SD = 1,80$) qu'à l'oral ($M = 5,14 ; SD = 1,13$). De plus, les comparaisons planifiées montrent une différence significative entre les participants à l'écrit ($F(1, 68) = 13,13, p < .01$) : les participants dysphasiques produisent moins de mots par proposition ($M = 5,21 ; SD = 1,61$) que les participants typiques ($M = 6,72 ; SD = 1,80$) (cf. Figure 2).

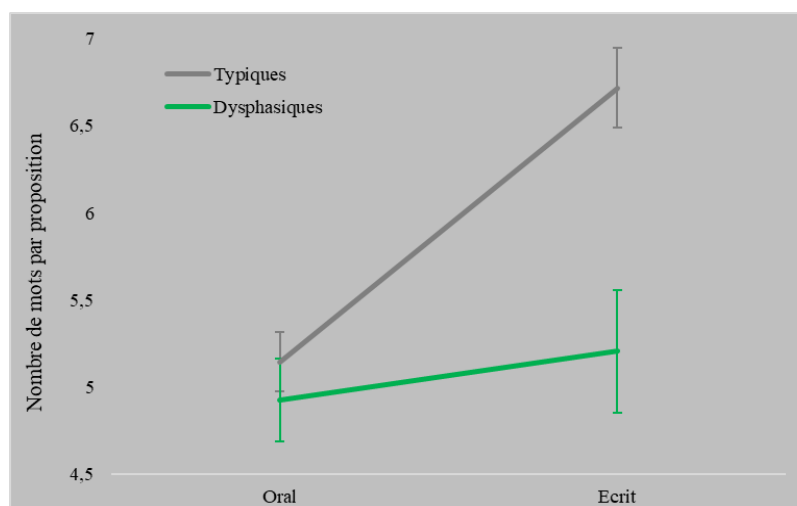


Fig. 2. Nombre de mots par proposition produits en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et de la modalité de production (oral vs écrit). Les barres d'erreurs représentent les écarts-types.

4.3 Performances syntaxiques

L'unité d'analyse est la proposition syntaxique. 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 considérés comme significatifs à $p < .05$.

L'analyse révèle un 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 modalité est également significative ($F(1, 68) = 15,53$ $p < .01$, $\eta^2 = .19$) : les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs de syntaxe à l'oral qu'à l'écrit, ce qui n'est pas le cas des participants typiques pour lesquels il n'y a pas de différence significative entre l'oral et l'écrit (cf. Figure 3). De plus, la différence entre les participants dysphasiques et les participants typiques est moins importante à l'écrit qu'à l'oral (cf. Figure 3). Enfin, l'analyse n'a pas révélé d'effet significatif de l'âge, de l'interaction groupe x âge, ni de l'interaction groupe x âge x modalité ($F_s < 1$).

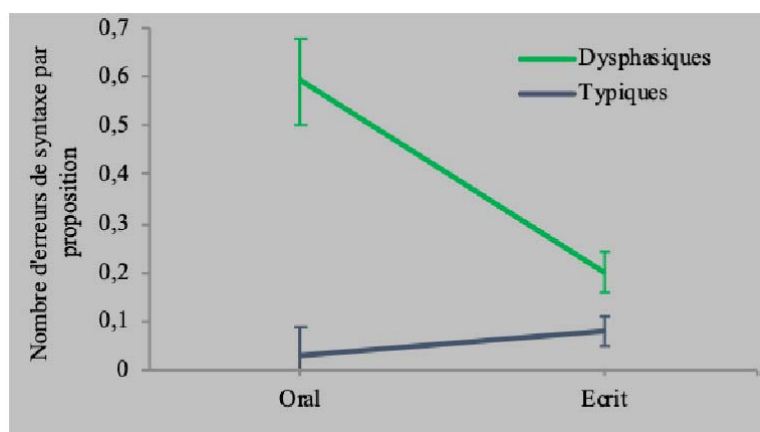


Fig. 3. Nombre d'erreurs de syntaxe produites par proposition en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et de la modalité de production (oral vs écrit). Les barres d'erreurs représentent les écarts-types.

5 Conclusion

L'objectif de cette étude était de montrer que l'apprentissage explicite, long et formel de l'écrit dans le cadre scolaire permet aux élèves dysphasiques d'obtenir de meilleures performances syntaxique qu'en production orale. Pour ce faire, nous avons testé l'impact de la modalité (oral vs écrit) sur les productions de deux populations d'élèves (typiques vs dysphasiques) dans le cadre d'une tâche de narration d'un événement personnel en comparant les performances syntaxiques de 24 élèves dysphasiques répartis en deux groupes d'âge (7-11 ans et 12-18 ans), tous de langue maternelle française et scolarisés en milieu ordinaire à celles de 48 élèves contrôles typiques des mêmes âges chronologiques, dans une tâche de production narrative à l'oral et à l'écrit sur un thème imposé. L'hypothèse testée était que, dans le cadre d'une scolarisation en milieu ordinaire, les élèves dysphasiques auraient de meilleures performances syntaxiques à l'écrit qu'à l'oral. Les résultats obtenus valident l'hypothèse expérimentale.

Dans un premier temps, nous avons comparé le nombre de mots produits par proposition syntaxique à l'oral et à l'écrit chez les sujets dysphasiques et typiques, afin de nous assurer que le nombre d'erreurs de syntaxe par proposition ne serait pas simplement le fruit de la longueur des propositions syntaxiques. Le premier résultat montre que les élèves dysphasiques ne produisent pas moins de mots par proposition à l'écrit qu'à l'oral (cf. Figure 2). Dans un second temps, nous avons comparé le nombre d'erreurs de syntaxe produites par proposition : les élèves dysphasiques produisent moins d'erreurs de syntaxe par proposition à l'écrit qu'à l'oral : une erreur de syntaxe toutes les 5 propositions à l'écrit pour toutes les 2 propositions à l'oral (cf. Figure 3). A contrario, les élèves typiques contrôles ont un nombre de mots significativement plus élevé à l'écrit qu'à l'oral mais pas d'effet de la modalité sur les erreurs de syntaxe (ils produisent une erreur de syntaxe toute les 12 propositions à l'écrit et une erreur de syntaxe toute les 33 propositions à l'oral). Dans une tâche de narration d'un événement personnel, seuls les élèves dysphasiques ont de meilleures performances syntaxiques à l'écrit qu'à l'oral.

Par ailleurs, à l'écrit, les élèves dysphasiques produisent moins de mots par proposition syntaxique que les élèves typiques contrôles. Ceci pourrait expliquer le fait que la différence entre les performances syntaxiques des élèves dysphasiques et des élèves typiques contrôles est moins importante à l'écrit qu'à l'oral.

En conclusion, l'enseignement explicite, formel et long de l'écrit dans le cadre scolaire et la pratique régulière des productions narratives permettent aux élèves dysphasiques d'avoir de meilleures performances à l'écrit qu'à l'oral et ainsi de se rapprocher des élèves typiques contrôles sur cet indice linguistique.

Références bibliographiques

- Berman, R. (2005). Developing discourse stance in different text types and languages. *Journal of Pragmatics*, 37, 105-124.
- 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., & 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., & Bert-Erboul, A. (2014). *L'acquisition du langage par l'enfant* (2nde Edition). Paris: Editions in Press.
- Broc, L., Olive, T. & Bernicot, J. (2016). Evaluer les compétences syntaxiques des enfants et des adolescents dysphasiques à l'oral : Quand et pourquoi utiliser la narration ? SHS Web of Conferences, 27, 10002. Neveu, F. et al. (Eds). Tours, France : EDP Sciences. <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162710002>
- 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.
- Canut, E., & Verticalier, M. (2011). Processus interactionnel d'appropriation de la syntaxe et de variantes énonciatives diversifiées, indispensable pour l'accès à l'écrit. *Da Investigaçao 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.
- Chevrie-Muller, C., & Piazza, 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Frizelle, P., & Fletcher, P. (2014). Relative clause constructions in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49, 255-264.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *Test of Narrative Language*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Gombert, J. E., & Colé, P. (2000). *Activités métalinguistiques, lecture et illetrisme*. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de 3 ans* (pp. 117-150). Paris: Presses Universitaires de France
- 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.
- Khoms, A., Khoms, J., & Pasquet, F. (2007). *Bilan Informatisé de langage Oral au cycle 2 (BILO-2)*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Khoms, A., Khoms, 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.
- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire et écrire*. Paris: ESF Éditeur.
- Leclercq, A. L., & Maillart, C. (2014). *Dysphasie : Réflexions autour de la définition et des critères diagnostiques*. In *Les entretiens de Bichat* (pp. 1-17). Toulouse: Europa Digital & Publishing.
- 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.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2015). *Le BO. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. Spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Paris: CNDP Publications administratives, 2015. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- 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.
- Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe: Qu'est-ce que c'est? Application au cas de la langue française. *Rééducation Orthophonique*, 47, 7-20.
- Schelstraete, M. A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant: Interventions et indications cliniques*. Paris: Elsevier-Masson.
- 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.