

La référence aux entités dans les récits d'enfants avec TDL de 7 à 10 ans : un problème de pragmatique ?

Camille Dupret ¹, Corrado Bellifemine²

¹ Centre d'Études des Langues et Littératures Anciennes et Modernes
Université de Rennes 2 : EA3206, Université de Rennes 2

² Université de Lorraine
Université de Lorraine, CREM

Abstract. This study aims at examining the narrative behaviors of children with Developmental Language Disorder (DLD) at an age when typically developing children (TD) usually begin to master pragmatic skills. Narratives produced by children with DLD generally reveal morphosyntactic and expressive difficulties that lead to pragmatic issues, particularly reference management (Rezzonico et al., 2021). These children more frequently use referring expressions that are poorly adapted to the listener's knowledge when (re)introducing referents, compared with their TD peers (de Weck & Jullien, 2013). They also show weaker control of discourse continuity, resulting in fragmented narratives, often based on an image-by-image structure (de Weck, 1993). 22 French-speaking children with DLD aged 7 to 10 and 22 age-and-gender-matched TD children were videorecorded while recounting a cartoon sequence to a parent who had not seen the excerpt. Referring expressions were coded according to their form (lexical, pronominal) and their position within the referential chain (introduction, maintenance, switching). Results show few structural differences between the two groups' narratives. However, children with DLD use more lexical forms to express referential continuity. TD children relied on a wider range of determiners depending on the referential position. Overall, these findings suggest a reduction of between-group differences with age.

1 Introduction

Les récits sont considérés comme une séquence discursive complexe à plusieurs niveaux : d'une part, ils peuvent prendre diverses formes selon la distinction de Labov & Waletzky [1] entre récits d'expérience personnelle et récits fictionnels, et s'insérer ainsi dans différentes séquences conversationnelles (récits monologiques ou co-construits entre interlocuteurs) ; d'autre part, ils se caractérisent par un déséquilibre potentiel quant aux connaissances partagées avec l'interlocuteur. Dans la majorité des cas, lors de la narration, le locuteur s'adresse à un partenaire conversationnel censé en savoir moins sur le contenu de l'histoire et ses référents. Les choix référentiels des enfants dépendent également du rôle et de l'implication des référents dans l'histoire racontée [2, 3, 4, 5]. En l'occurrence, les référents animés bénéficient d'une plus grande accessibilité que les référents inanimés pour deux raisons : ils sont plus souvent au centre de l'attention, et leurs caractéristiques sémantiques

permettent aux locuteurs de mieux les rappeler et de leur accorder plus d'attention que les entités inanimées [6, 7, 8]. De plus, ils représentent souvent les sujets thématiques du récit, ce qui permet aux locuteurs d'établir plus facilement la cohésion référentielle [9, 10].

Si les études ayant observé des enfants à développement typique mettent en exergue des difficultés liées à la maîtrise de la référence en discours, il est d'autant plus frappant chez les enfants présentant un trouble du neurodéveloppement et, plus particulièrement, le trouble développemental du langage oral [11]. Ces enfants présenteraient des difficultés morphologiques liées à l'accord au sein des syntagmes et en particulier en ce qui concerne le déterminant et éventuellement l'adjectif qui est intégré au syntagme nominal [12]. Sur le plan pragmatique, les études mettent en exergue l'usage de termes vagues (trucs, chose, machin) et peu informatifs [13, 14] et la non gestion des pannes et une moindre sensibilité à réparation discursive [15] ainsi qu'une difficulté de maintien du topic [16]. Ces enfants présentent également des difficultés dans l'expression de la référence en ce qui concerne l'usage des pronoms, ce qui crée des ambiguïtés référentielles dans leurs discours et un manque de cohésion que l'interlocuteur peine à saisir [14]. Dans la présente étude nous avons donc exploré la question de la gestion de la référence dans un corpus déjà exploité de récits d'enfants à développement typique et d'enfants atteints de trouble du langage oral expressif de 7 à 10 ans [17] pour voir si les deux groupes font usage des expressions référentielles pour mentionner les entités en récit de la même manière. Notre question part de la dimension pragmatique-discursive de la mise en place du récit, mais elle prend également en compte les compétences morphosyntaxiques des enfants observés. Le but est de savoir s'il y a des différences quantitatives et qualitatives dans les récits d'enfants avec et sans TDL concernant la mention des référents.

1.1 La construction de la référence chez l'enfant

De nombreuses études menées auprès d'enfants tout-venants [3, 9, 10, 18] ont montré que la construction du discours narratif par le locuteur implique la création d'une représentation mentale partagée des événements de l'histoire, qui doit être adaptée à la capacité de l'interlocuteur à suivre ce qui est raconté [19, 20]. La mention des référents dans les récits et leur interprétation par l'interlocuteur, chez l'enfant comme chez l'adulte, dépendent également du cadre interactionnel et, dans certains cas, du mode d'accessibilité visuelle donnée aux interlocuteurs sur le support utilisé pour raconter l'histoire [21, 22, 9, 23]. Par exemple, Schneider & Dubé [24] ont observé la manière dont des enfants âgés de 5 à 8 ans produisaient des récits dans trois situations différentes : à partir d'une séquence d'images, d'histoires racontées par autrui, et d'histoires combinant oral et images. Les auteurs ont constaté que les enfants plus âgés utilisaient des formes linguistiques plus appropriées que les plus jeunes pour raconter l'histoire dans toutes les conditions investiguées.

Le choix des formes linguistiques utilisées par le locuteur pour faire référence aux entités dans les récits ne dépend pas uniquement des connaissances partagées avec l'interlocuteur, mais varie également selon différents paramètres. Par exemple, le locuteur doit prendre en compte si les référents mentionnés dans le discours sont introduits pour la première fois – auquel cas ils peuvent être inconnus de l'interlocuteur –, maintenus à proximité immédiate de leur mention précédente, ou réintroduits plus tard, après que d'autres référents et/ou leurs actions ont été évoqués dans l'histoire. Ainsi, les choix référentiels des formes linguistiques dépendent essentiellement de la position du référent sur la chaîne référentielle [25, 26, 27]. En général, lorsqu'un référent est introduit pour la première fois, le locuteur utilise une forme lexicale forte telle qu'un syntagme nominal accompagné d'un article indéfini, tandis que lorsqu'un référent est repris dans le discours un pronom ou un syntagme nominal introduit par un article défini peut être utilisé selon son accessibilité au moment de sa mention [28, 29]. Son degré d'accessibilité dépend alors de plusieurs facteurs dont l'éventuelle mobilisation de référents concurrents qui peuvent s'intercaler entre deux mentions [30].

Cependant, les jeunes enfants – qui ne maîtrisent pas encore pleinement les chaînes référentielles – peuvent recourir à différentes stratégies selon que le référent mentionné en discours soit nouveau ou connu. Il a été observé que les enfants utilisent des pronoms clitiques dans des contextes de changement de focalisation sur un personnage alors même que l'usage d'une forme lexicale plus explicite serait attendu [31, 32]. Bien que les choix référentiels appropriés ne soient pleinement maîtrisés qu'à un stade plus avancé du développement langagier, les enfants manifestent dès l'âge de 4 ans des compétences émergentes dans l'adaptation de leurs choix de formes linguistiques à certains de ces facteurs d'accessibilité [23]. En effet, le nombre de référents dans une histoire – et plus spécifiquement au sein d'une même séquence narrative – influence également l'accessibilité des référents introduits ultérieurement [3]. L'augmentation du nombre d'entités présentes dans une même séquence narrative entraîne systématiquement une diminution du nombre de formes pronominales utilisées [2, 9, 10, 23]. En outre, les personnages principaux sont plus fréquemment mentionnés dans les récits, car ils se trouvent généralement au premier plan, et les locuteurs – notamment les jeunes enfants – ont tendance à se concentrer sur l'agentivité concrète des actions de ces personnages dans l'histoire [33, 34]. Ils peuvent donc généralement être mentionnés au moyen d'un pronom clitique sujet – puisqu'ils sont plus souvent au centre de l'attention des interlocuteurs – contrairement aux référents secondaires jouant un rôle de soutien en arrière-plan de l'histoire [2].

1.2 La gestion de la référence chez l'enfant avec TDL : entre pragmatique et morphosyntaxe

La gestion de la référence est également liée, sur le plan structurel, au niveau morphosyntaxique du langage. En effet, les problèmes grammaticaux d'accord entre le déterminant et le nom tête au sein des syntagmes nominaux, ou encore des pronoms avec leur référent peuvent donner lieu à des productions non standards qui affectent la clarté de la référence [35]. La *Missing Feature Account* [36] propose d'expliquer les ruptures grammaticales observées chez l'enfant TDL dans la mesure où certaines caractéristiques grammaticales peuvent être non spécifiées ou absentes dans ses représentations mentales. Le temps, l'accord, le nombre, le genre ou le caractère défini ou indéfini des expressions référentielles ne seraient donc pas toujours représentés de manière suffisamment robuste et donneraient lieu en conséquence à l'absence, l'usage non standard ou la substitution des marqueurs grammaticaux [37]. Les enfants TDL pourraient omettre les déterminants (ex. « je vois chien » au lieu de « je vois le chien »), car ils n'auraient pas intégré totalement le trait [+défini]. Aussi, ils utilisent moins d'articles définis notamment lorsque les référents sont déjà mentionnés au préalable, et font plus de substitutions et omissions de déterminants de manière générale [38, 39, 35]. D'autres travaux ont pu établir un lien entre les difficultés prosodiques et le traitement morphosyntaxique des déterminants [40]. En français, bien que les déterminants soient obligatoires, ils sont phonétiquement faibles, ce qui pourrait expliquer leur omission plus fréquente chez les enfants TDL. Des travaux plus récents ont expliqué ces difficultés de morphosyntaxe par la *Fragile Computation of Agreement Hypothesis* [41]. Ces enfants ont accès aux mêmes opérations grammaticales que celles employées par leurs pairs au développement typique, mais lorsque la configuration de l'accord est plus complexe, les difficultés augmentent.

Concernant les pronoms, dont la nature indexicale est particulièrement importante dans le cadre de la gestion de la référence en récit, Stanford et Delage [42] ont observé de grandes difficultés auprès d'enfants atteints de TDL, comparés à des enfants à développement typique et des enfants avec TDAH. Cela appuierait l'étroite relation entre les dimensions pragmatique et morphosyntaxique, mise précédemment en lumière par Davies et al. [13] : les auteurs ont montré que les enfants avec TDL produisent - lors de tâches expérimentales - des expressions référentielles marquées par un degré d'informativité plus faible dans des cas de compétition

et ce, en particulier lorsque la construction morphosyntaxique aussi bien du syntagme que de l'énoncé demandait une modification structurale.

Les études portant sur des tâches davantage écologiques comme le récit sont toutefois moins nombreuses avec le but d'observer la gestion de la référence des entités mentionnées en discours. À partir des études sur le récit auprès d'enfants à développement typique, il a été montré que les narrations monogérées sans l'aide de l'adulte comportent une charge cognitive plus importante, ce qui aurait – entre autres conséquences – une instabilité dans la maîtrise de la référence jusqu'à 7-9 ans [19, 10, 43]. En revanche, les études portant sur la référence chez les enfants avec TDL semblent mettre en lumière des résultats quelque peu discordants par rapport à ceux obtenus dans les études précédentes [13, 42], bien que l'âge des enfants soit le même, à savoir entre 5 et 12 ans. En effet, les recherches observant la construction du récit ont montré plusieurs phénomènes caractéristiques qui seraient potentiellement influencés par la présence du trouble de langage. En premier lieu, un surusage pronominal dans les cas de première mention d'un référent [44, 45] mais aussi dans les cas d'alternance [46]. Dans les cas de continuité et de maintien on retrouve en revanche davantage de syntagmes nominaux pleins alors qu'on s'attendrait à avoir l'usage d'un pronom (47). En revanche l'étude de de Weck & Jullien [48] auprès d'enfants plus âgés de 10-11 ans met en lumière des usages correspondant davantage aux tendances développementales identifiées auprès d'enfants à développement typique, à savoir des syntagmes pleins en introduction et des pronoms en maintien. Ces derniers résultats semblent donc indiquer que les difficultés d'ordre pragmatique dans la référence aux entités en récit se réduisent au fil du temps et de l'expérience des récits de ces enfants.

2. Méthodologie

Cette étude vise à explorer si, à l'âge de 7 à 10 ans, des différences pragmatiques persistent dans la construction du récit en termes de gestion de la référence chez les enfants présentant un trouble développemental du langage par rapport aux enfants à développement typique. Un Comité d'éthique (Université Sorbonne Nouvelle) a validé le protocole qui a permis de collecter le corpus utilisé pour cette étude (CER-USN-01-2021).

2.1 Participants

22 enfants au développement typique (CTRL) (âge moyen : 8 ans et 9 mois, écart-type : 0,95) et 22 enfants présentant un trouble développemental du langage (TDL) expressif (âge moyen : 9 ans, écart-type : 1,04) ont participé à cette étude. Tous étaient issus de familles provenant de la classe moyenne et étaient locuteurs natifs du français (L1). Chaque groupe était composé de 18 garçons et 4 filles. Tous les enfants avec TDL avaient reçu un diagnostic officiel par un orthophoniste ou un neuropédiatre au moins deux ans auparavant et suivaient une rééducation orthophonique. Les enfants présentaient principalement des difficultés phonologiques (omission ou substitution de phonèmes) et morphosyntaxiques (structures passives, propositions subordonnées, mots grammaticaux) ; un plus petit nombre d'enfants montraient des difficultés lexicales (manque de mot). Une vérification des critères d'exclusion (troubles auditifs, troubles affectifs et de l'attention, comorbidité avec d'autres pathologies non développementales) a été effectuée au préalable via des entretiens avec les parents des enfants. Trois enfants avec TDL étaient également atteints de dyslexie développementale et de troubles de l'écriture, sans que ceux-ci influencent leurs performances orales dans la présente étude. Les enfants CTRL n'avaient aucun antécédent de trouble du langage. Les compétences linguistiques de chaque enfant ont été vérifiées à partir de l'administration du test ELO (Évaluation du Langage Oral ; [49]). Un test de rangs signés de Wilcoxon visant à comparer les scores globaux du test entre les deux groupes a

indiqué que les performances du groupe TDL étaient significativement plus faibles ($W = 250$, $p < .0001$) que celles du groupe contrôle.

2.2 Activité

Il a été demandé aux enfants de raconter un épisode du dessin animé *Tom & Jerry* (*Hatch up your troubles*) après l'avoir visionné sur un écran d'ordinateur. Ce dessin animé a été utilisé dans plusieurs recherches impliquant aussi bien des enfants tout-venant que des enfants atteints de trouble du langage [50, 51, 52]. Chaque enfant a été filmé pendant qu'il racontait l'histoire à l'un de ses parents, lequel n'avait pas visionné l'épisode avec lui. Aucune consigne n'a été donnée aux parents quant à leur comportement, si ce n'est d'écouter leur enfant. Parfois, il leur est ainsi arrivé de poser des questions afin de mieux comprendre le récit de leur enfant.

En termes de référents, l'histoire comporte deux personnages principaux : Jerry, une souris anthropomorphe considérée comme le héros, et un pic-vert, entité animale. En outre, un personnage secondaire, à savoir la mère pic-vert, est présent seulement au début de l'épisode. Aucune parole n'est produite par les personnages, tout se déroule par la pantomime.

1.3 2.3 Analyses

Pour chaque expression référentielle relevée, nous avons déterminé les caractéristiques linguistiques, selon deux formes principales :

- **FORME LEXICALE**, telle que les syntagmes nominaux introduits par un déterminant et éventuellement complétés d'une expansion du nom ou les noms propres.
- **FORME PRONOMINALE**, à savoir les formes correspondant à un pronom clitique, tonique, voire la combinaison des deux au sein d'une dislocation ou tout autre pronom indéfini dont la dénotation, à la différence d'un nom, ne permet pas l'identification du référent (*quelqu'un* par exemple).

Lorsqu'il s'agissait d'une forme lexicale, le type de déterminant utilisé a été identifié et catégorisé selon quatre types :

- **DÉFINI**, pour les formes *le, la, les* et éventuels amalgames *aux* et *des* (*de+les*).
- **INDÉFINI**, pour les articles indéfinis *un, une, des*.
- **POSSESSIF** pour les déterminants exprimant une relation de possession (*sa, son, ses, leur, leurs*).
- **AUTRE** lorsqu'il s'agissait d'un démonstratif, d'un article partitif ou d'un déterminant indéfini.

Et nous avons déterminé la position de l'expression référentielle sur la chaîne de référence :

- **INTRODUCTION**, lorsque l'expression correspond à la première mention de l'entité dans le discours.
- **CONTINUITÉ**, c'est-à-dire une deuxième mention du référent par rapport à sa mention précédente, soit en conservant la même position syntaxique entre deux propositions consécutives, soit en restant le dernier référent animé mentionné sans qu'un autre référent animé ne soit introduit entre-temps.
- **ALTERNANCE**, lorsque le référent est réintroduit dans le discours après un changement de focus ou la mention d'un autre référent à la même position syntaxique que lui depuis sa dernière mention. Pour les cas d'alternance, les référents inanimés n'ont pas été considérés comme des concurrents aux animés mais ils pouvaient l'être entre eux.

2.4 Analyses quantitatives et accord interjuge

Un accord interjuge, portant sur la forme et la position de chaque expression référentielle a permis de confronter l’analyse de 15% du corpus auprès de deux juges ayant des connaissances sur la pragmatique référentielle. Les valeurs de k obtenues après comparaison du codage ont révélé un accord quasi parfait pour la forme de l’expression et du déterminant utilisé devant les noms (k = .98) et pour la position (k = .93).

Nous nous sommes servis de modèles linéaires mixtes pour relever de possibles différences significatives.

3. Résultats

Nous commencerons par un premier regard d’ensemble sur les formes utilisées pour chaque groupe d’enfants, puis nous allons croiser ces observations avec la position des expressions linguistiques sur la chaîne référentielle. En dernière partie, nous traiterons la question des déterminants introduisant les formes lexicales.

3.1 Formes lexicales et pronominales

Sur un total de 2163 expressions référentielles relevées au sein des récits des 44 enfants, 1118 étaient des formes lexicales (dont 469 soit 54,41% pour le groupe TDL et 649 soit 49,88% pour le groupe CTRL) et 1045 des formes pronominales (dont 393 soit 45,59% pour le groupe TDL et 652 soit 50,12% pour le groupe CTRL).

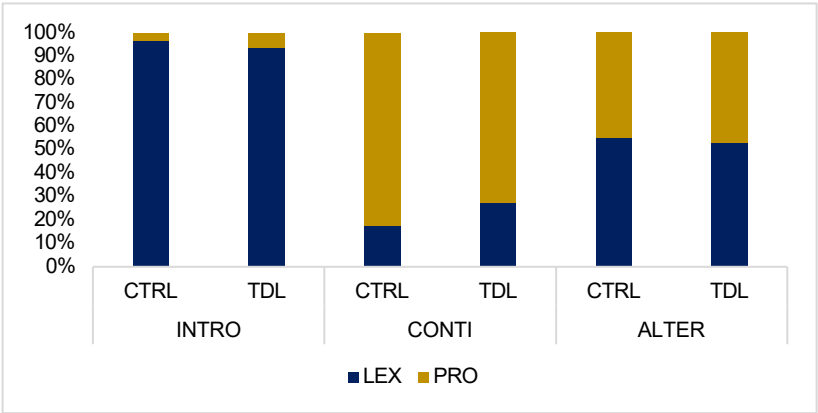


Fig1. Proportion des formes lexicales et pronominales selon leur position sur la chaîne référentielle pour les deux groupes

La répartition des formes selon la position sur la chaîne référentielle, illustrée par la figure 1, ne semble pas être à prime abord un facteur pour lequel les usages des deux groupes se différencient. Les deux groupes emploient plus de formes lexicales (TDL : 93,77% ; CTRL : 96,72%) en introduction que de formes pronominales (TDL : 6,23% ; CTRL : 3,28%), plus de pronoms (TDL : 72,82% ; CTRL : 82,38%) en continuité que de formes lexicales (TDL : 27,18% ; CTRL : 17,62%). En alternance, l’écart entre les formes pronominales (TDL : 47,12% ; CTRL : 44,90%) et les formes lexicales (TDL : 44,90% ; CTRL : 55,10%) est peu marqué.

En revanche, des différences apparaissent au niveau statistique à l’aide de modèles linéaires mixtes, aussi bien pour les formes pronominales que pour les formes lexicales, comme le montre le tableau 1 ci-dessous. Dans ce modèle, obtenu par régression des variables

non significatives, nous avons considéré comme variable aléatoire les 44 enfants, comme variable indépendante les formes lexicales et les formes pronominales, et comme variables dépendantes le groupe (TDL opposé à CTRL), la mention (seconde opposée à première), la position (continuité et alternance respectivement opposées à introduction) aussi bien que des croisement pour vérifier la possible interaction entre facteurs, en l’occurrence, le groupe et la position de la forme pronominale ou lexicale sur la chaîne référentielle.

Tableau 1. Modèles linéaires mixtes sur les formes lexicales et pronominales

Fixed Effects	Est*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.	C-Value
Formes pronominales								0.87
Intercept	-3.3780	0.3107	-10.873	<.0001	Enfants	0.3174	0.5634	
Mention : seconde	3.1984	0.3078	10.392	<.0001				
Position : Continuité	-1.8186	0.1595	11.403	<.0001				
TDL : Continuité	-1.1214	0.4208	-2.665	.007				
Formes lexicales								0.87
Intercept	3.3780	0.3106	10.874	<.0001	Enfants	1.2121	0.4605	
Position : Continuité	-5.0170	0.3102	-16.175	<.0001				
Position : Alternance	-3.1984	0.3077	-10.393	<.0001				
TDL : Continuité	1.1214	0.4207	2.665	.007				

*Est.: Estimate; S.E.: Standard Error; Var.: Variance; S.D.: Standard Deviation.
N° observations: 2148, Groupe: Enfants (22)

Le modèle pour les formes pronominales révèle qu’il n’y a pas de différences inter-groupe quant à la proportion de pronoms, qui sont employés majoritairement en seconde mention, et plus particulièrement en position de continuité. En outre, une interaction entre le groupe (TDL) et la position des pronoms sur la chaîne référentielle (continuité) se révèle être statistiquement significative : en effet, les enfants avec TDL produisent moins de pronoms en maintien que les enfants du groupe CTRL. L’exemple 1, tiré du récit d’Arnaud – enfant contrôle de 10 ans – illustre ces résultats.

EXEMPLE 1. Arnaud, 10 ans, CTRL

- ENF1 : alors c'est l'histoire (+) d'une d'un oiseau (+) qui a pondu un œuf et qui a créé son nid
- ENF2 : et l'oiseau part
- ENF3 : et l'œuf bouge parce qu'il bah s'est cassé parce que bah l'oiseau va éclore
- ENF4 : et il bouge tellement que ça le fait descendre jusqu'à la maison d'une petite souris de Jerry
- ENF5 : et euh quand [/] quand Jerry dort et du coup ça la réveille

Les introductions des référents (oiseau, œuf, nid, souris) sont toutes réalisées par les biais d’une forme lexicale, ce qui est conventionnellement attendu pour les premières mentions. Les mentions subséquentes se font principalement à l’aide d’une forme pronominale, notamment dans les cas de continuité comme en ENF3 (l’œuf bouge parce qu’il s’est cassé) et en ENF4 (il bouge tellement que ça le fait descendre) tandis que dans les cas d’alternance, comme par exemple en ENF2 et ENF3, les formes lexicales sont privilégiées afin de désambiguïser la référence à l’entité mentionnée.

Pour ce qui est des formes lexicales, le modèle obtenu révèle encore une fois une absence de différences inter-groupe. Les enfants emploient ces formes notamment en introduction, alors qu’en seconde mention elles sont très rares et ce, encore plus en continuité qu’en

alternance. En revanche, une interaction significative entre le groupe (TDL) et la position (continuité) indique que les enfants avec TDL produisent plus de formes lexicales en continuité que les enfants contrôles. On peut le voir dans le récit de Charles ci-dessous.

EXEMPLE 2. Charles, 9 ans, TDL

- ENF1 : euh (+) un oiseau il tricote (+) un œuf
- ENF2 : euh (+) après l'oiseau elle part
- ENF3 : après l'œuf elle tombe
- ENF4 : après l'œuf euh elle roule
- ENF5 : après l'œuf va (+) dans la maison de la souris
- ENF6 : euh après l'œuf il va en dessous de la couette de la souris
- ENF7 : après euh la souris s'assoit sur euh l'œuf
- ENF8 : après euh la souris elle se réveille

À la différence d'Arnaud, il utilise la forme lexicale « l'œuf » pour toutes ses mentions subséquentes (ENF3-ENF6), tout comme pour la souris dans la seconde partie de son récit (ENF7 et ENF8). Les occurrences de formes pronominales sont systématiquement insérées dans une dislocation nominale, l'enfant n'utilise pas le pronom pour sa fonction discursive d'expression de la continuité.

3.2 Usage des déterminants au sein des formes lexicales

Des différences entre les deux groupes s'observent également en ce qui concerne l'usage des déterminants selon la position sur la chaîne référentielle. La figure 2 ci-dessous illustre ces résultats.

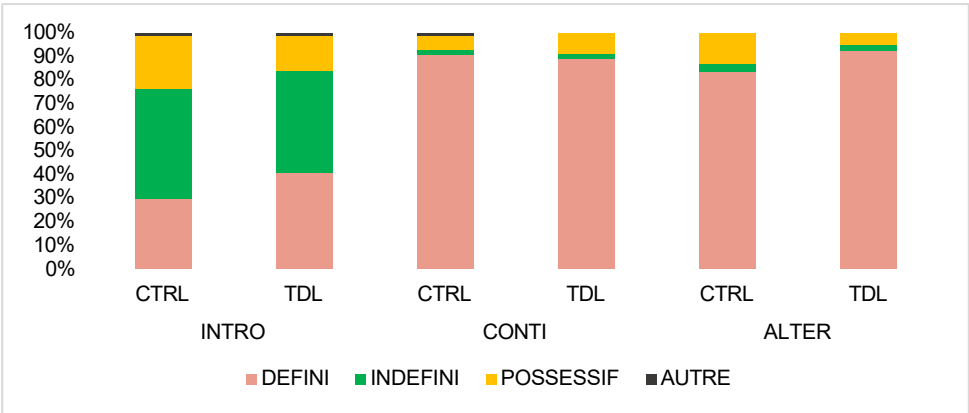


Fig2. Proportion des déterminants (définis, indéfinis, possessifs, autres) introduisant les formes lexicales selon la position sur la chaîne référentielle pour les deux groupes

En introduction, les déterminants indéfinis sont sans surprise les plus employés par les deux groupes (TDL : 43,14% ; CTRL : 47,02%). Cela dit, les résultats montrent d'une part que les enfants contrôles utiliseraient plus de déterminants possessifs (22,32%) que les enfants avec TDL (15,29%), alors que ces derniers auraient recours à plus de syntagmes définis (40,78%) que les enfants tout-venants (29,46%). En continuité, les conduites semblent encore plus similaires, avec une dominance des déterminants définis pour les deux groupes (TDL : 89,36% ; CTRL : 90,8%) suivis des possessifs en moindre proportion (TDL : 8,51% ; CTRL : 5,75%). Mais notons aussi qu'en continuité, la forte proportion de formes pronominales ne laisse que peu d'occurrences de déterminants à envisager. En alternance, les articles définis dominent encore une fois, comme en continuité pour les deux groupes (TDL : 92,45% ; CTRL : 83,78%). En revanche, les enfants contrôles semblent utiliser à nouveau

plus de possessifs (12,84%) que les enfants avec TDL (4,72%) pour remettre le focus sur un autre référent.

De nouveau, des modèles linéaires mixtes, obtenus par régression des variables non significatives, pour chaque type de déterminants, montrent des différences entre les deux groupes.

Tableau 2. Modèles linéaires mixtes sur les déterminants introduisant les formes lexicales

Fixed Effects	Est*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.	C-Value
Définis								0.70
Intercept	-1.0711	0.1565	-6.842	<.0001	Enfants	0.2085	0.4566	
Groupe : TDL	0.5734	0.2252	2.546	.01				
Position : Continuité	-0.8806	0.1716	-5.130	<.0001				
Position : Alternance	0.4241	0.1663	2.550	.01				
Indéfinis								0.88
Intercept	-0.3193	0.1058	-3.019	.002	Enfants	0	0	
Position : Continuité	-5.3450	0.7162	-7.463	<.0001				
Position : Alternance	-3.8939	0.4627	-8.414	<.0001				
Possessifs								0.79
Intercept	-1.3558	0.1295	-10.470	<.0001	Enfants	0	0	
Groupe : TDL	-0.4359	0.2161	-2.018	.04				
Position : Continuité	-3.3874	0.4675	-7.246	<.0001				
Position : Alternance	-1.4805	0.2692	-5.499	<.0001				

*Est.: Estimate; S.E.: Standard Error; Var.: Variance; S.D.: Standard Deviation.
N° observations: 2148, Groupe: Enfants (22)

En ce qui concerne les déterminants articles définis, les enfants avec TDL en produisent significativement plus que les enfants contrôles, notamment en continuité, mais surtout en alternance. Pour les articles indéfinis, il n’y a pas de différences inter-groupe quant à leur utilisation dans les deux groupes. Sans surprise, les enfants en produisent très peu en alternance et encore moins en continuité.

Le modèle visant à observer l’usage des déterminants possessifs montre également des différences inter-groupe, à savoir moins d’occurrences chez les enfants avec TDL en faveur des articles définis. On note également moins d’occurrences de possessifs en alternance et encore moins en continuité, en comparaison avec les cas d’introduction. Ainsi, même si à l’âge de 7-10 ans, les résultats sur le choix des expressions référentielles indiquent que les enfants avec TDL ont la capacité d’exprimer la continuité discursive par le choix de formes adaptées à l’expression du nouveau et du connu en récit, l’usage des déterminants indique des habiletés plus fines chez les enfants tout-venants sur ce point. En effet, par l’utilisation de déterminants possessifs pour introduire de nouvelles entités ou réintroduire des référents connus, les enfants du groupe contrôle expriment une relation de possession entre cette entité et une entité précédemment mentionnée comme dans l’exemple 3 ci-dessous tiré du récit de Manuel.

EXEMPLE 3. Manuel, 10 ans, CTRL

ENF1 : et c'était un oiseau
ENF2 : la maman elle est partie

ENF3 : et après bah il est sorti et il est allé chez Jerry

ENF4 : et euh il lui a tout des- destructionné

ENF5 : et elle lui a il lui a tout cassé son (+) bah **sa maison**

ENF6 : euh même **son tabouret ses lampes** et tout (+) **ses murs**

En effet, les possessifs sont les seuls déterminants qui, en plus d'actualiser le nom en discours, ont la particularité de faire référence à une entité caractérisée comme le possesseur de l'entité référée au moyen de l'expression référentielle. Ici, Manuel introduit successivement en ENF5 et ENF6 des entités inanimées constitutives de l'environnement de Jerry en exprimant leur relation de possession avec ledit personnage restreignant ainsi leur identification en discours par cette relation de possession. À l'inverse, Rodolphe, enfant du groupe TDL utilise des syntagmes nominaux définis, éventuellement précisés d'un complément du nom comme 'la maison de Jerry' pour introduire en ENF7 et ENF12 les mêmes entités que dans l'exemple de Manuel. Notons également que le lexique de Rodolphe pour mentionner les objets dévorés par l'oisillon apparaît comme plus vague que celui utilisé par Manuel qui liste les items en ENF6 là où Rodolphe se limite à l'expression 'le bois'.

EXEMPLE 4. Rodolphe, 9 ans, TDL

ENF7 : l'oeuf il a roulé sur la feuille c'est y allé dans la (+) dans **la maison de Jerry**

ENF8 : et c'(est) (+) c'est y allé dans le nid de Jerry

ENF9 : et Jerry il sautait (+) à cause de l'oeuf

ENF10 : après l'oeuf il s(e) c(assait) (+) il se cassait

ENF11 : il enlevait la c(oque) (+) la coque de l'oeuf

ENF12 : et il l'a et euhm (+) le le petit oiseau il a (+) il a commencé à manger **le bois**

Toujours concernant l'introduction des entités constitutives de la maison de Jerry, les enfants tout-venants semblent effectivement présenter une plus grande variété de conduites et de précision quant aux choix lexicaux et aux déterminants pour les accompagner. Dans l'exemple 5, Hadel combine des possessifs dont les spécificités référentielles ont été décrites plus haut et un syntagme nominal indéfini 'un bout de son mur'. Dans l'exemple 6, Ettore, lui, introduit l'ensemble de ces mêmes référents par des articles définis, et commence même par introduire la chaise par un article indéfini avant de se raviser en faveur d'un article défini en ENF8. Néanmoins, on ne peut pas dire ici que le choix des articles définis relève d'un manque de prise en compte des savoirs-partagés. L'armoire, les meubles et la chaise mentionnés ici peuvent s'interpréter comme constitutifs de la maison de Jerry par anaphore associative et ne nécessitent pas particulièrement d'être introduits comme nouveaux au moyen d'un indéfini.

EXEMPLE 5. Hadel, 9 ans, CTRL

ENF20 : et là il commence à cas(ser) à casser tout ce qui est en bois ça veut dire **son armoire sa lampe** (+) et **un bout de son mur**

EXEMPLE 6. Ettore, 7 ans, TDL

ENF6 : et (+) (p)etit oiseau (+) il a (+) il a mangé **le (+) armoire**

ENF7 : et aussi **les meubles**

ENF8 : et aussi **une ch(aise) la chaise**

Ainsi, bien que les récits d'enfants contrôles témoignent d'un maniement plus fin des déterminants possessifs, on ne peut pas pour autant dire que les récits des enfants avec TDL présentent des choix référentiels non adaptés à l'état de connaissance de l'interlocuteur sur les entités mobilisées en récit.

Discussion

L'analyse de l'usage des expressions référentielles dans les récits produits par les deux groupes d'enfants de cette étude met en évidence une similarité d'ensemble entre les enfants avec TDL et les enfants contrôles dans l'utilisation des expressions référentielles. Les proportions de formes lexicales et de formes pronominales produites sont comparables entre les deux groupes tout au long du récit. Des différences qualitatives nuancent ces résultats notamment dans l'utilisation des formes lexicales en continuité discursive. Ces résultats posent question sur la capacité d'exploitation des pronoms comme marqueurs de maintien référentiel par les enfants avec TDL. Par ailleurs, plusieurs études antérieures montrent que les enfants avec TDL ont des difficultés importantes dans la sélection des expressions référentielles [44, 45] notamment par le sur-usage pronominal en introduction, ou par des ruptures de la cohésion lors des alternances référentielles [46]. D'autres recherches indiquent qu'en continuité, ces enfants emploient plus souvent des syntagmes nominaux pleins au détriment des pronoms, ce qui laisse penser qu'ils sont moins sensibles au degré d'accessibilité discursive [47]. Les résultats obtenus dans notre étude vont plutôt dans ce sens. Cela pourrait dériver des difficultés morphosyntaxiques spécifiques au trouble du langage et à une mauvaise représentation des éléments grammaticaux, qui d'ailleurs ne sont pas accentués en français à tel point que les enfants avec TDL les utiliseraient de manière plus hésitante [36]. Leonard et al. [38] suggèrent en effet qu'aussi bien la *Missing Feature Account* que l'hypothèse de Surface (*Surface Hypothesis*) causeraient la non intégration des éléments grammaticaux peu saillants phonologiquement mais pragmatiquement marqués, dont les pronoms et les déterminants sont un exemple. En effet, la tendance à utiliser davantage de syntagmes nominaux renforce l'impression de récit 'image par image' observé dans les récits fictionnels d'enfants avec TDL [53], aussi bien que chez des enfants plus jeunes à développement typique [31, 10]. En effet, à l'âge préscolaire, les enfants tout-venants sont eux aussi reconnus pour présenter une instabilité des chaînes référentielles [2, 4]. Les enfants plus âgés avec TDL présentent les mêmes difficultés mais compenseraient leurs limites morphosyntaxiques par une meilleure appréhension des contraintes discursives, jusqu'à se rapprocher des conduites d'enfants tout-venants [48].

L'alternance n'entraîne pas une nette prédominance des formes lexicales, y compris dans le groupe CTRL. De prime abord, ce résultat pourrait paraître surprenant dans la mesure où les contextes d'alternance sont théoriquement plus propices à l'usage de formes lexicales [54, 55]. Néanmoins, les caractéristiques de l'histoire à raconter pourraient expliquer cette propension à utiliser des formes pronominales en alternance. En effet, la séquence à raconter met essentiellement en scène deux personnages animés : Jerry et l'oisillon. Sachant que les référents animés bénéficient toujours de plus d'accessibilité référentielle que les inanimés [56] et que les enfants présentent une sensibilité précoce à éviter les formes pronominales lorsque plus de deux référents animés sont en compétition [3, 23], l'histoire à raconter n'entraîne pas une forte concurrence obligeant à favoriser les formes lexicales en alternance. Dès lors, les références pronominales potentiellement ambiguës en alternance sont plus aisément interprétables, même pour un interlocuteur qui n'a pas d'accès visuel au support. En effet, un certain nombre d'indices contextuels et de prédications sur les personnages permettent d'identifier les références pronominales en alternance du fait de ce faible degré de concurrence. Dans l'exemple ci-dessous, la forme « lui » pour référer à l'oiseau en ENF14 est en alternance par rapport à sa mention antécédente en ENF12. Néanmoins, le recours à un pronom n'est pas ambigu du fait de la mention du personnage de Jerry via un syntagme nominal plein dans ce même énoncé.

EXEMPLE 7. Emilie, 10 ans, CTRL

ENF12 : après euh il dévore tous les meubles en bois

ENF13 : la lampe euh les murs et tout ça

ENF14 : après euhm Jerry **lui** donne un gâteau

En effet, dans le cas où les deux référents sont mentionnés dans le même énoncé, à partir du moment où la mère d'Émilie identifie la référence à l'un des deux, alors la référence au second est facilement inférable, même s'il s'agit d'un pronom en alternance. Ainsi, les enfants avec TDL simplifieraient leur narration par le choix de formes lexicales, moins coûteuses au niveau cognitif.

Cette simplification s'observe également au niveau de l'usage des déterminants, pour lesquels les différences sont aussi significatives. Si les déterminants indéfinis sont principalement restreints aux introductions, les définis sont produits davantage par les enfants avec TDL en seconde mention. Cela ne va pas dans le sens des études qui soulignent l'omission des déterminants en discours spontané chez les enfants francophones avec TDL, bien que plus jeunes [37, 35]. Les déterminants possessifs, eux, se retrouvent moins souvent dans les récits d'enfants avec TDL, notamment en introduction et en alternance. Autrement dit, si les enfants avec TDL maîtrisent les oppositions sémantico-pragmatiques entre nouveau et connu, les enfants contrôles montrent des habiletés référentielles plus fines notamment à travers l'usage du possessif pour établir des relations discursives complexes : possession, réintroduction focalisée d'un référent. Cet écart dans l'usage des possessifs se retrouve également dans les récits comparant les usages des enfants préscolaires de 4-5 ans par rapport à leurs pairs plus âgés [3].

La gestion référentielle chez les enfants avec TDL serait donc non pas déviante, mais plutôt une compétence en devenir qui se stabilise plus lentement car soumise aux effets de l'âge, du contexte narratif et de l'intervention orthophonique [57]. En effet, la plupart des enfants TDL étaient suivis en orthophonie depuis au moins 2 ans.

La construction de la référence en récit chez les enfants atteints d'un trouble du développement du langage tend donc à s'aligner avec les trajectoires développementales observées pour les enfants tout-venants confirmant l'existence déjà démontrée d'un retard dans l'acquisition des habiletés linguistiques chez ces enfants.

BIBLIOGRAPHIE

1. Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38.
2. Colozzo, P., & Whitely, C. (2015). The interplay of referential function and character primacy on referring expressions in children's narratives. *First Language*, 35(2), 137-162. <https://doi.org/10.1177/0142723715577321>
3. Dupret, C. (2022). *Le développement de la référence en récit à l'âge préscolaire et scolaire : Une analyse multifactorielle* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle].
4. Hickmann, M., Schimke, S., & Colonna, S. (2015). From early to late mastery of reference : Multifunctionality and linguistic diversity. In L. Serratrice & S. E. M. Allen (eds.), *The acquisition of reference* (p. 181-211). John Benjamins Publishing Company.
5. Serratrice, L. (2008). The Role of Discourse and Perceptual Cues in the Choice of Referential Expressions in English Preschoolers, School-Age Children, and Adults. *Language Learning and Development*, 4(4), 309-332. <https://doi.org/10.1080/15475440802333619>
6. Bonin, P., Gelin, M., & Bugaiska, A. (2014). Animates are better remembered than inanimates : Further evidence from word and picture stimuli. *Memory & Cognition*, 42(3), 370-382. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0368-8>

7. Bugaiska, A., Bonin, P., & Witt, A. (2023). Do young children, like young adults, remember animates better than inanimates? *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1141540>
8. Rawlinson, H. C., & Kelley, C. M. (2021). In search of the proximal cause of the animacy effect on memory: Attentional resource allocation and semantic representations. *Memory & Cognition*, 49(6), 1137-1152. <https://doi.org/10.3758/s13421-021-01154-5>
9. Hickmann, M., Kail, M., & Roland, F. (1995). Organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles. *Enfance*, 48(2), 215-226. Philadelphia, PA/Amsterdam: John Benjamins.
10. Karmiloff-Smith, A. (1981). *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference*. Cambridge University Press.
11. Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD): Terminology and the case of DLD. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671-680. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>
12. Parrisé, C., & Maillart, C. (2007). Phonology and syntax in French children with SLI : A longitudinal study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21(11-12), 945-951. <https://doi.org/10.1080/02699200701610634>
13. Davies, C., Andrés-Roqueta, C., & Norbury, C. F. (2016). Referring expressions and structural language abilities in children with specific language impairment: A pragmatic tolerance account. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 98-113.
14. de Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, 56(1), 91-106.
15. Purcell, S. L., & Liles, B. Z. (1992). Cohesion Repairs in the Narratives of Normal-Language and Language-Disordered School-Age Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(2), 354-362.
16. Salazar Orvig, A., de Weck, G., Basselier, M., & Henry, A. (2007). Dialogue entre enfants dysphasiques et leur mère : Analyse des processus d'ajustement. *Rééducation Orthophonique*, 230, 25-45.
17. Bellifemine, C. (2022). *Multimodalité, Complexité, Syntaxe : Intégration des gestes dans le discours d'enfants à développement typique et avec trouble du développement du langage* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle].
18. Kern, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration* [Thèse de doctorat, Université Lumière - Lyon II].
19. de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
20. Mazur-Palandre, A., & Jisa, H. (2012). Introduire et développer l'information : Une acquisition tardive ? *CogniTextes. Revue de l'Association française de linguistique cognitive*, 7. <https://doi.org/10.4000/cognitextes.597>
21. Arnold, J. E., & Griffin, Z. M. (2007). The effect of additional characters on choice of referring expression : Everyone counts. *Journal of Memory and Language*, 56(4), 521-536. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.09.007>
22. Fossard, M., Achim, A. M., Rousier-Vercruyssen, L., Gonzalez, S., Bureau, A., & Champagne-Lavau, M. (2018). Referential choices in a collaborative storytelling task: Discourse stages and referential complexity matter. *Frontiers in Psychology*, 9, 176. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00176>
23. Serratrice, L. (2013). The role of number of referents and animacy in children's use of pronouns. *Journal of Pragmatics*, 56, 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.05.008>

24. Schneider, P., & Dubé, R. (1997). Effect of pictorial versus oral story presentation on children's use of referring expressions in retell. *First Language*, 17(51), 283-302. <https://doi.org/10.1177/014272379701705113>
25. Chastain, C. (1975). Reference and Context. In K. Gunderson (ed.), *Language, Mind and Knowledge* (Vol. 7, p. 194-269). University of Minnesota Press.
26. Schiborr, N. N. (2023). *Lexical anaphora: A corpus-based typological study of referential choice*. University of Bamberg Press.
27. Schnedecker, C. (2019). De l'intérêt de la notion de chaîne de référence par rapport à celles d'anaphore et de coréférence. *Cahiers de praxématique*, 72. <https://doi.org/10.4000/praxématique.5339>
28. Ariel, M. (1991). The function of accessibility in a theory of grammar. *Journal of Pragmatics*, 16(5), 443-463.
29. Givón, T. (1995). Coherence in text vs. Coherence in mind. In M. A. Gernsbacher & T. Givón (eds.), *Coherence in spontaneous text* (p. 59-116). Philadelphia, PA/Amsterdam: John Benjamins.
30. Kibrik, A. A. (2011). *Reference in Discourse*. Oxford University Press.
31. Aksu-Koç, A., & Nicolopoulou, A. (2015). Character reference in young children's narratives : A crosslinguistic comparison of English, Greek, and Turkish. *Lingua*, 155, 62-84. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.04.006>
32. Bamberg, M. (1986). *A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships*. 24(1), 227-284.
33. Lindgren, J., & Vogels, J. (2018). Referential cohesion in Swedish preschool children's narratives. *Journal of Pragmatics*, 133, 45-62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.06.007>
34. Nicolopoulou, A., & Richner, E. S. (2007). From Actors to Agents to Persons : The Development of Character Representation in Young Children's Narratives. *Child Development*, 78(2), 412-429. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01006.x>
35. Royle, P., & Reising, L. (2019). Elicited and spontaneous determiner phrase production in French-speaking children with developmental language disorder. *Canadian journal of speech-language pathology and audiology*.
36. Rice, M. L., & Oetting, J. B. (1993). Morphological deficits of children with SLI: Evaluation of number marking and agreement. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(6), 1249-1257. <https://doi.org/10.1044/jshr.3606.1249>
37. Rezzonico, S., Vinel, E., De Weck, G., Hassan, R., & Salagnac, N. (2021). Referring in dialogical narratives : A study on children's use of nouns and pronouns. In A. Salazar-Orvig, G. de Weck, R. Hassan, & A. Rialland (eds.), *The acquisition of referring expressions : A dialogical approach* (p. 116-139). Philadelphia, PA/Amsterdam: John Benjamins.
38. Leonard, L. B., Eyer, J. A., Bedore, L. M., & Grela, B. G. (1997). Three accounts of the grammatical morpheme difficulties of English-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(4), 741-753. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4004.741>
39. Polite, E. J., Leonard, L.B., & Roberts, F. D. (2011). The use of definite and indefinite articles by children with specific language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13(4), 291-300. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.558116>
40. Demuth, K., & Tremblay, A. (2008). Prosodically-conditioned variability in children's production of French determiners. *Journal of Child Language*, 35(1), 99-127. [doi:10.1017/S0305000907008276](https://doi.org/10.1017/S0305000907008276)
41. Moscati, V., Rizzi, L., Vottari, I., Chilosi, A. M., Salvadorini, R., & Guasti, M. T. (2020). Morphosyntactic weaknesses in developmental language disorder: The role of structure

- and agreement configurations. *Journal of Child Language*, 47(5), 909-944. [doi:10.1017/S0305000919000709](https://doi.org/10.1017/S0305000919000709)
42. Stanford, E., & Delage, H. (2020). Executive functions and morphosyntax: Distinguishing DLD from ADHD in French-speaking children. *Frontiers in Psychology*, 11, 551824. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.551824>
 43. Veneziano, E. (2010). Peut-on aider l'enfant à mieux raconter ? Les effets de différentes méthodes d'intervention. Dans H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Éds.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte sur la scolarisation* (p.107-144), Presses Universitaires du Québec.
 44. Schelleter, C., & Leinonen, E. (2003). Normal and Language-impaired children's use of reference : Syntactic versus pragmatic processing. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17(4-5), 335-343. <https://doi.org/10.1080/0269920031000080000>
 45. Schneider, P., & Hayward, D. (2010). Who Does What to Whom: Introduction of Referents in Children's Storytelling From Pictures. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(4), 459-473. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/09-0040\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0040))
 46. Dickinson, K. V., Ortiz-Ramírez, P. A., Arrieta-Zamudio, A., Grinstead, J., & Flores-Ávalos, B. (2023). Overt Subject Pronoun Use in Switch-Reference Contexts in Child Spanish Developmental Language Disorder: A Discriminant Function Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(2), 605-619. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00483
 47. Fichman, S., Walters, J., Melamed, R., & Altman, C. (2022). Reference to characters in narratives of Russian-Hebrew bilingual and Russian and Hebrew monolingual children with Developmental Language Disorder and typical language development. *First Language*, 42(2), 263-291. <https://doi.org/10.1177/0142723720962938>
 48. de Weck, G., & Jullien, S. (2013). How do French-speaking children with Specific Language Impairment first mention a referent in storytelling? Between reference and grammar. *Journal of Pragmatics*, 56, 70-87. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.05.009>
 49. Khomsi, A. (2001). *ELO : Evaluation du Langage Oral*. Paris : Éditions ECPA.
 50. Bellifemine, C. (2023). Complexité syntaxique multimodale dans les récits d'enfants à développement typique et avec trouble spécifique du langage. *TRANEL*, 78(1), Article 1. <https://doi.org/10.26034/ne.tranel.2023.3641>
 51. Bellifemine, C., & Dupret, C. (2023). Référence multimodale dans les narrations d'enfants : Les gestes servent-ils à clarifier les expressions référentielles ambiguës ? *Discours*, 32. <https://doi.org/10.4000/discours.12466>
 52. Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*. Sprimont : Éditions Mardaga.
 53. de Weck, G. (1993). Langage déviant et orthophonie : l'exemple des dysphasies. *TRANEL*, 20, 69-87.
 54. Chafe, W. L. (1976). Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Point of View. In C. N. Li (ed.), *Subject and Topic* (25-55). New York – San Francisco – London: Academic Press.
 55. Vogels, J. (2014). *Referential Choices in Language Production: The Role of Accessibility*. [PhD Dissertation. Center for Cognition and Communication, Tilburg University. Tilbourg].
 56. Fukumura, K., & van Gompel, R. P. G. (2011). The effect of animacy on the choice of referring expression. *Language and Cognitive Processes*, 26(10), 1472-1504. <https://doi.org/10.1080/01690965.2010.506444>
 57. Da Silva, C. (2014). *Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle-Université de Neuchâtel].