

Université de Montréal

Acquisition des formes pronominales " il " et " elle " :
efficacité d'une approche pragmatique

par

Nicole Lessard

École d'orthophonie et d'audiologie
Faculté médecine

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophae Doctor (Ph.D.)
en sciences biomédicales
option orthophonie

Août, 2001

© Lessard Nicole, 2001



W

4

U58

2002

v. 058



WISCONSIN STATE LIBRARY

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Acquisition des formes pronominales " il " et " elle " :
efficacité d'une approche pragmatique

présentée par

Nicole Lessard

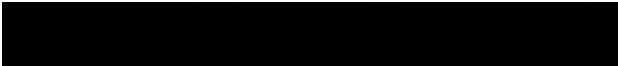
a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Ann Sutton, Ph.D.
président-rapporteur

Guylaine Le Dorze, Ph.D.
directeur de recherche

Judith Comeau, Ph.D.
membre du jury

Eva Kahayia, Ph.D.
examineur externe


représentant du doyen de la FÉS

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Cette étude a pour but d'élaborer un traitement visant l'acquisition des formes pronominales "il" et "elle" et d'en vérifier l'efficacité auprès d'enfants francophones présentant un trouble sévère d'acquisition du langage. Conçu à partir des écrits, ce traitement réunit les conditions de félicité pour l'acquisition des formes pronominales ciblées. Il s'appuie sur le discours pour relier les pronoms personnels et leur fonction grammaticale. Il incorpore des procédures de traitement reconnues efficaces. Il tient compte également des explications formulées concernant la dysphasie. Finalement, il prend en considération le développement cognitif des jeunes enfants.

Ce traitement, axé sur le discours conversationnel et soutenu par les jeux de rôle de scénarios routiniers dans lesquels une référence à une troisième personne absente est effectuée, s'inscrit dans une approche pragmatique. Un devis à cas unique, à mesures de base multiples en fonction des participants, des pronoms et des situations, permet de vérifier l'efficacité de cette intervention auprès de quatre enfants dysphasiques francophones âgés de 5 et 6 ans.

D'après les résultats obtenus, ce traitement expérimental se révèle efficace pour l'acquisition des pronoms personnels nominatifs de la troisième personne en français par tous les participants. Cette efficacité est démontrée par un effet relié à l'introduction du traitement qui se répète à plusieurs reprises. Les acquisitions se maintiennent après la fin du traitement et elles se généralisent dans le temps et à d'autres contextes langagiers semblables non traités, pour tous les participants et dans l'ensemble des situations de traitement. Une augmentation de ces formes pronominales est également perceptible dans les corpus narratifs recueillis, même si la généralisation à cet autre contexte discursif ne peut être conclue. L'analyse des résultats dévoile également une acquisition plus rapide de la deuxième forme pronominale, de même qu'une amélioration de la complexité de la phrase.

Cette étude améliore les connaissances sur l'apprentissage du langage par de jeunes dysphasiques francoquébécois. De plus, la démarche de conception de ce traitement

témoigne qu'en l'absence d'une thérapie reconnue pour l'acquisition de morphèmes, les écrits contiennent les informations pertinentes à l'élaboration d'un traitement. Les implications cliniques de ce traitement sont discutées et d'autres avenues de recherche sont envisagées.

MOTS CLÉS : orthophonie, dysphasie, morphologie, pronom personnel, efficacité intervention, pragmatique, enfant francophone

SUMMARY IN ENGLISH

The objective of this study is to develop a treatment for the acquisition of the pronominal forms “ il ” and “ elle ” and to verify its effectiveness among French-speaking children with severe language learning disabilities. Developed from the existing literature, this treatment brings together optimal conditions for the acquisition of the targeted pronominal forms. Conversation is used as a basis to establish a link between personal pronouns and their grammatical functions. It incorporates proven and effective treatment processes. It also takes account of the various accepted understandings of dysphasia. Finally, it takes into consideration the cognitive development of young children.

This treatment involves conversation supported by role playing in routine situations in which reference is made to an absent third person. It offers a pragmatic approach. A multiple baseline single case design across participants, pronouns and situations, allows us to verify the effectiveness of this treatment in four dysphasic francophone children 5 and 6 years old.

From the results obtained, this experimental treatment is shown to be effective for the acquisition of French nominative personal pronouns in the third person for all participants. This effectiveness is demonstrated through a result that recurs several times following application of the treatment. For all participants and in all treatment situations, these results are maintained after the conclusion of treatment and persist over time and in other similar language contexts without treatment. An increase in these pronominal forms is also detected in the collected narrative corpus, although a generalization to this other discursive context cannot be confirmed. The analysis of results also shows a more rapid acquisition of the second pronoun in the third person, as well as an improvement in sentence complexity.

This study improves our knowledge of language learning by young dysphasic francophone children from Québec. In addition, the conceptual approach for this

treatment shows that, in the absence of a recognized therapy for the acquisition of morphemes, the existing literature contains information that is relevant to the development of a treatment. The clinical implications of this treatment are discussed and other research approaches examined.

KEY WORDS: Dysphasia, morphology, personal pronoun, effective treatment, pragmatic, francophone child.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS	i
RÉSUMÉ EN ANGLAIS	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	xii
LISTE DES APPENDICES	xiv
1. PROBLÉMATIQUE	xviii
2. CONTEXTE THÉORIQUE	1
2.1 CLIENTÈLE-CIBLE	2
2.1.1 : Nomenclature des troubles dysphasiques	3
2.1.2 : Taxonomie des dysphasies	5
2.1.3 : Définition de la dysphasie	8
2.1.3.1 : Déficit langagier	9
2.1.3.2 : Évolution du profil langagier	14
2.1.3.3 : Autres déficits	15
2.1.4 : Impact sur les autres sphères du développement	18
2.2 DIFFICULTÉS MORPHOLOGIQUES DES DYSPHASIQUES	20
2.2.1 : Nature des difficultés	20
2.2.2 : Études translinguistiques	21

2.3	EXPLICATIONS PROPOSÉES	23
2.3.1 :	Déficit des connaissances linguistiques	23
2.3.2 :	Limite générale des capacités de traitement	26
2.3.3 :	Déficit de traitement d'un mécanisme spécifique	35
2.3.4 :	Orientation quant aux explications proposées	41
2.4	MORPHÈME CIBLE : Pronom personnel	42
2.4.1 :	Choix des pronoms " il " et " elle "	42
2.4.2 :	Séquence d'acquisition des pronoms personnels	46
2.4.3 :	Influence des tâches et des stimuli sur la coréférence	50
2.4.4 :	Facteurs déterminant l'acquisition des pronoms personnels	51
2.4.4.1 :	Facteur flexionnel	52
2.4.4.2 :	Facteur phonétique	61
2.4.4.3 :	Facteur fonctionnel	64
2.4.4.4 :	Facteur pragmatique	67
2.4.5 :	Orientation par rapport au traitement du pronom personnel	69
2.5	TRAITEMENT DES TROUBLES LANGAGIERS	70
2.5.1 :	Études sur l'efficacité de l'intervention orthophonique	70
2.5.2 :	Organisation des études sur l'évaluation des résultats	73
2.5.2.1 :	Taxonomies utilisées	74
2.5.2.2 :	Cadre conceptuel pour l'analyse des résultats	77
2.5.3 :	Conditions pour l'efficacité d'une intervention	83
2.5.4 :	Procédures de traitement plus courantes	85
2.5.5 :	Efficacité des procédures de traitement	89
2.5.6 :	Effet des interventions ciblant le pronom personnel de la troisième personne	98
2.6	TRAITEMENT EXPÉRIMENTAL	104
2.7	HYPOTHÈSES	110

3.	MÉTHODOLOGIE	114
3.1	DEVIS EXPÉRIMENTAL	114
3.2	PARTICIPANTS	118
3.2.1 :	Critères d'exclusion et d'inclusion	118
3.2.2 :	Recrutement	120
3.2.3 :	Caractéristiques des participants	121
3.2.3.1 :	Informations générales	121
3.2.3.2 :	Protocole d'évaluation	125
3.2.3.3 :	Profil global des participants	130
3.2.3.4 :	Profil de chaque participant	133
3.2.4 :	Appariement des participants	136
3.3	TRAITEMENT	139
3.3.1 :	Scénarios traités	139
3.3.2 :	Rôles : types et séquence	141
3.3.3 :	Variation des scénarios	142
3.3.4 :	Stratégies d'enseignement	144
3.3.4.1 :	Stratégies implicites	144
3.3.4.2 :	Stratégies explicites	145
3.3.5 :	Système de renforcement	148
3.3.6 :	Déroulement d'une séance	149
3.4	PLAN DE TRAITEMENT	150
3.5	LIEU DE TRAITEMENT	151
3.6	ÉQUIPEMENT	152
3.7	COLLECTE DES DONNÉES	153
3.7.1 :	Enregistrement des données	153
3.7.2 :	Variable dépendante	155
3.7.3 :	Méthode de transcription	155
3.7.4 :	Type de données	156
3.7.5 :	Calcul des occurrences	157
3.8	DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION	159

3.9	FIABILITÉ DES RÉSULTATS	162
4.	RÉSULTATS	164
4.1	CRITÈRE D'OCCURRENCES ET D'ACQUISITION DES PRONOMS PERSONNELS	164
4.2	ACQUISITION DES FORMES PRONOMINALES CIBLÉES	166
4.2.1 :	Participant 1	166
4.2.2 :	Participant 3	168
4.2.3 :	Participant 2	170
4.2.4 :	Participant 4	172
4.3	MAINTIEN DES ACQUISITIONS	174
4.4	GÉNÉRALISATION DES ACQUIS	179
4.4.1 :	Généralisation dans le temps	179
4.4.2 :	Généralisation à des situations semblables non traitées	181
4.4.3 :	Généralisation au discours narratif	184
4.5	DURÉE DE TRAITEMENT POUR LE DEUXIÈME PRONOM PERSONNEL ENSEIGNÉ	188
4.6	IMPACT DU TRAITEMENT SUR LA LONGUEUR ET LA COMPLEXITÉ DE LA PHRASE	190
5.	DISCUSSION	193
5.1	ACQUISITION DES FORMES PRONOMINALES « IL » ET « ELLE »	193
5.1.1 :	Acquisitions des pronoms « il » et « elle » dans les Scénarios de traitement	194
5.1.2 :	Maintien des acquisitions en cours de traitement	199
5.1.3 :	Durée du traitement pour le deuxième pronom enseigné	200
5.2	GÉNÉRALISATION DES ACQUIS	202
5.2.1 :	Généralisation dans le temps	202
5.2.2 :	Généralisation à des situations semblables	204
5.2.3 :	Généralisation à un autre contexte discursif	206

5.2.3.1 :	Occurrences en discours narratif pour chaque pronom enseigné	211
5.2.4 :	Amélioration de la longueur et la complexité des énoncés	213
5.3	BÉNÉFICES DU TRAITEMENT : QUELLES COMPOSANTES ?	215
5.3.1 :	Approche pragmatique basée sur la conversation	216
5.3.2 :	Utilisation de scénarios routiniers	217
5.3.3 :	Stratégies d'enseignement utilisées	218
5.3.4 :	Intensité du traitement	221
5.4	FORCES ET FAIBLESSES DE L'ÉTUDE	221
5.5	IMPLICATIONS CLINIQUES	226
5.6	RECHERCHES FUTURES	228
6.	CONCLUSION	232
	SOURCES DOCUMENTAIRES	237

LISTE DES TABLEAUX

x

page

- Tableau I : Âge des participants et mesures intellectuelles au WIPPSI-R (score brut) en pré traitement
- Tableau II : Résultats aux mesures langagières PPVT, TSR, TDEN, MLCP (écart-type), CCTE (pourcentage de réussite), TART (nombre d'erreurs) et fréquence d'utilisation des pronoms « il » et « elle » en contexte obligatoire (CO) narratif pour chaque participant à la phase pré traitement
- Tableau III : Occurrences des pronoms « il » et « elle » en phase de traitement, maintien et généralisation dans le temps dans les scénarios traités pour chaque participant
- Tableau IV : Occurrences des pronoms « il » et « elle » en phase pré traitement, post traitement 1 et 2 dans les scénarios non traités pour chaque participant
- Tableau V: Occurrences et proportion (%) des pronoms « il » et « elle » en phases pré traitement, post traitement 1 et 2, en contexte obligatoire dans les narrations « il » et « elle » pour chaque participant
- Tableau VI : Durée du traitement (nombre de séances) pour l'acquisition des pronoms « il » et « elle » selon la séquence des pronoms et des scénarios pour chaque participant
- Tableau VII : Mesure de longueur et complexité de la phrase (MLCP) en phase pré traitement, post traitement 1 et 2 dans les narrations « il » et « elle » pour chaque participant

LISTE DES FIGURES

		<i>Page</i>
Figure 1 :	Comparaison du système des pronoms personnels de la troisième personne du singulier en français et en anglais	—
Figure 2 :	Représentation de la structure profonde et de surface d'énoncés SVO avec verbe fléchi ou non fléchi et avec sujet nominal ou pronominal	—
Figure 3 :	Modèle québécois du processus de production du handicap (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté & St-Michel, 1998)	—
Figure 4 :	Modèle international CIH-2 (OMS, 2000)	—
Figure 5 :	Occurrences des pronoms « il » et « elle » à toutes les phases expérimentales dans les scénarios d'apprentissage pour le participant 1	—
Figure 6 :	Occurrences des pronoms « il » et « elle » à toutes les phases expérimentales dans les scénarios d'apprentissage pour le participant 3	—
Figure 7 :	Occurrences des pronoms « il » et « elle » à toutes les phases expérimentales dans les scénarios d'apprentissage pour le participant 2	—
Figure 8 :	Occurrences des pronoms « il » et « elle » à toutes les phases expérimentales dans les scénarios d'apprentissage pour le participant 4	—

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

ABA	Devis de recherche ABA : mesure de base (A) traitement (B) retrait du traitement (A)
Acc	Catégorie fonctionnelle Accord
CCTE	Compréhension de courts textes entendus
CELF-R	<i>Clinical Evaluation of Fundamentals-Revised</i>
CIH-2	Classification internationale des handicaps
CIDIH	Classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicaps
CQCIDIH	Comité québécois sur la classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicaps
ÉT	Écart-type
MB	Mesures de base
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
MLCP	Mesure de la longueur et de la complexité de la phrase
MM	Mesures de maintien
O	Objet
OMS	Organisation mondiale de la santé
P	Préposition
pp 3 ^e ps	Pronom personnel de la troisième personne du singulier
ppel	Scénario pré et posttraitement pour le pronom elle
PPH	Processus de production du handicap
ppil	Scénario pré et posttraitement pour le pronom il
PPVT	<i>Peabody Picture Vocabulary Test</i>
PRO	Pronom abstrait ou sujet sous-entendu d'un verbe à l'infinif

QI	Quotient intellectuel
QINV	Quotient intellectuel non verbal
RIPPH	Réseau international sur le processus de production du handicap
SCCIDIH	Société canadienne sur la classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicaps
SLI	<i>Specific Language Impaired</i>
Spec	Spécifieur
ST	Syntagme temps
SVO	Sujet verbe objet
SVOP	Sujet verbe objet syntagme préposition
SVOPO	Sujet verbe objet préposition objet
T	Catégorie fonctionnelle Temps
TART	Test d'articulation
TDEN	Test de dénomination
TR	Traitement
TSAL	Trouble sévère d'acquisition du langage
TSR	Test de syntaxe réceptive
Sacc	Syngtame accord
SN	Syngtame nominal
SV	Syngtame verbal
V	Verbe
WPPSI-R	<i>Weschler Preschool and Primary Scale of Intellignece-Revised</i>

Liste des Appendices

- Appendice A : Liste des décisions pour le codage de la MLCP
- Appendice B : Exemple d'analyse de la MLCP dans un corpus narratif
- Appendice C : Illustration de l'histoire *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969) version originale
- Appendice D : Illustration d'une version adaptée de l'histoire *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969) avec un personnage principal féminin
- Appendice E : Exemple d'une application du cadre d'analyse de la référence anaphorique développé par Wigglesworth (1993)
- Appendice F : Résumé des scénarios de traitement et de généralisation
- Appendice G : Séquences d'actions illustrées et répartition selon les rôles pour chaque scénario du traitement
- Appendice H : Calendrier des séances de mesures pour chaque participant
- Appendice I : Règle de codage des occurrences du pronom pour les scénarios de traitement
- Appendice J : Règles de codage du référent dans les productions narratives
- Appendice K : Appréciation des scénarios de traitement par les participants

À

Benjamin
François
François
Gabriel
Hugo
Jessica
Joannie
Marc-Antoine
Mélanie
Patrice

REMERCIEMENT

Cette étude n'aurait pu voir le jour sans la contribution de nombreuses personnes. Au nombre de celles-ci, j'adresse mes remerciements à madame Guylaine Le Dorze, mon directeur de thèse, qui m'a guidée à travers toutes ces étapes. Son expérience professionnelle tout comme ses habiletés personnelles ont été un riche enseignement. Conjugués à son expertise, son ouverture, sa grande capacité d'écoute et son optimisme sans borne m'ont été d'un grand support. Elle m'a permis d'entrevoir les diverses facettes d'une question tout comme on peut observer les multiples facettes d'un diamant ou d'un cubique rubique (au choix selon l'état d'âme).

Cette deuxième vie d'étudiante s'est réalisée grâce à la confiance qui m'a été témoignée dans mon milieu de travail. Mentionnons particulièrement le support de madame Pauline Turpin, qui a toujours cru à l'aboutissement de ce projet au fil du temps et des difficultés et qui a su m'encourager à le poursuivre. Sa collaboration étroite avec le Docteur Émile Lévy pour le développement de la recherche clinique par des professionnels n'est qu'un de ses nombreux témoignages de support au développement des professionnels de l'hôpital Sainte-Justine. En ce sens, soulignons la contribution financière qui m'a été offerte par le Centre de recherche de l'Hôpital pour accomplir ce projet.

D'autres acteurs de ce projet à qui j'aimerais rendre un hommage spécial sont les enfants qui ont participé à l'étude dans laquelle plusieurs visites et plusieurs mesures s'imposaient. Leur précieuse collaboration aura permis la réalisation de cette étude et une contribution au champ des connaissances. Les parents de ces enfants méritent une grande reconnaissance car, outre le support offert à leur enfant, ils ont mis temps et énergie croyant aux bienfaits possibles pour d'autres enfants. Dans l'environnement de ces enfants, la collaboration de madame Lucie Larose, orthophoniste a été grandement appréciée. Son sens de la clientèle s'est traduit par les efforts déployés pour aplanir les multiples difficultés reliées à la logistique d'une telle expérimentation.

Le sujet de cette étude m'a orientée vers le domaine de la linguistique non sans soulever de multiples questions auxquelles une collègue, madame Reine Pinsonneault, s'est toujours empressée de répondre avec enthousiasme et professionnalisme. À cette époque où le temps est une ressource si précieuse, elle a fait preuve d'une grande générosité à mon égard. De plus, sa gaieté apporte un vent de fraîcheur aux discussions. Je me dois également de souligner l'apport important de madame Diane LaBadie qui aura permis la mise en forme de cette thèse. Ses connaissances, sa compétence et son calme inspirent la confiance nécessaire à l'achèvement du projet.

Finalement, mes remerciements s'orientent vers mes deux amours, René et Geneviève, qui ont connu les dessus et les dessous de cette aventure. Leur patience, leur encouragement et leurs nombreux sacrifices ont sans nul doute contribué à l'aboutissement de cette thèse. Aussi méritent-ils toute ma reconnaissance.

1. PROBLÉMATIQUE

Les études sur l'efficacité de l'intervention orthophonique s'avèrent peu nombreuses (Costello Ingham, 1990; Ellis Weismer, 1991; Fey, 1986; Nelson, 1993; Whitehurst, Fishel, Arnold & Lonigan, 1992) et la plupart d'entre elles concerne l'apprentissage de la langue anglaise. Lorsqu'il s'agit de rééduquer un trouble du langage chez l'enfant, les particularités de la langue d'usage sont à considérer dans le plan de traitement, outre la nature du trouble. Si les études sur l'efficacité d'une intervention auprès d'enfants présentant un trouble d'acquisition du langage sont rarissimes, elles s'avèrent quasi inexistantes lorsque la langue considérée est le français. Ainsi la présente étude vise à contribuer aux connaissances sur l'efficacité d'une intervention orthophonique auprès d'enfants francophones affectés d'un trouble spécifique d'acquisition du langage couramment appelé dysphasie.

En l'absence d'un trouble dans les autres sphères du développement, les enfants dysphasiques éprouvent des difficultés particulièrement au niveau de l'acquisition des morphèmes grammaticaux dont les pronoms personnels de la troisième personne du singulier (pp 3^e ps) (Bishop, 1992; Fey, Cleave, Long & Hughes, 1993; Gavin, Klee & Membrino, 1993; Johnston, 1988a; Leonard, 1989; 1995; Nelson, 1993; Rice & Oetting, 1993). Or, ces formes pronominales sont fréquemment utilisées (Gougenheim, Michea, Rivenc & Sauvageot, 1967) et elles agissent comme éléments de cohésion dans le discours (Halliday & Hasan, 1976). La fréquence et la persistance de telles difficultés langagières incitent tout intervenant à utiliser une méthode d'intervention appropriée pour la rééducation de ces formes pronominales. Quelques études (Connell, 1986; Courtright & Courtright, 1976; Culatta & Horn, 1982; Ellis Weismer & Murray-Branch, 1989; Fey & al., 1993; Friedman & Friedman, 1980; Gottsleben, Tyack & Bushini, 1974; Hegde & Gierut, 1979) portent sur l'efficacité d'un traitement visant notamment l'acquisition des pronoms personnels de la troisième personne, à travers d'autres objectifs d'intervention. Parmi ces études, une seule (Connell, 1986) s'appuie sur une théorie dans laquelle l'utilisation des pronoms personnels nominatifs est reliée à l'acquisition de la fonction grammaticale sujet (Givon, 1976). De plus, des chercheurs (Bamberg, 1986;

Karmiloff-Smith, 1981; Wigglesworth, 1993) ont démontré la nécessité de considérer la fonction discursive de la forme pronominale de la troisième personne dans un protocole expérimental. Or, cet aspect est seulement pris en compte dans l'étude de Culatta & Horn (1982) qui s'appuie sur des jeux de rôle.

Toutes ces études ayant trait à l'enseignement des formes pronominales sont effectuées en langue anglaise et les résultats obtenus ne peuvent être transposés à la langue française en raison de la typologie différente de chacune de ces langues. Au nombre des distinctions entre ces deux langues, mentionnons le genre attribué aux référents inanimés, l'association du pronom nominatif à la flexion du verbe (Pierce, 1992) et un contraste moins fort entre les syllabes accentuées et non accentuées

(Le Normand, Leonard & McGregor, 1993), en ce qui a trait à la langue française, qui est lié à une différence plus nette entre pronoms toniques et atones.

Au cours des années, diverses approches se sont développées pour le traitement des troubles du langage chez l'enfant, sans que l'efficacité absolue ou relative de celles-ci n'ait été démontrée. De plus, en dépit des progrès de la recherche dans le domaine de la dysphasie, la définition de la dysphasie et son étiologie soulèvent encore beaucoup d'interrogations. À cet effet, un groupe de chercheurs formulait récemment des recommandations visant la définition du phénotype de la dysphasie (Tager-Flusberg & Cooper, 1999). La situation est telle que le clinicien s'avère perplexe en l'absence d'une opinion claire sur la nature du problème et sa cause, de même que face à la diversité des interventions suggérées (Ellis Weismer, 1991; Fey, 1986; Fey & Cleave, 1990).

Une intervention auprès de jeunes dysphasiques conduira nécessairement au choix du moyen de rééducation le plus approprié pour favoriser l'acquisition des formes pronominales « il » et « elle ». La présente étude a pour objectif l'élaboration et l'évaluation d'un traitement ayant pour but l'acquisition des formes pronominales « il » et « elle » par des enfants de 5 à 6 ans présentant une dysphasie. Bien que la narration puisse paraître d'emblée propice à l'évocation des pronoms personnels de la troisième personne, les habiletés langagières des jeunes de 5 à 6 ans se développant normalement, comparées à celles requises pour un contexte discursif

aussi complexe, freinent le recours à la narration, et ce d'autant plus que les participants de l'étude sont dysphasiques. Par ailleurs, l'approche pragmatique (Duchan, 1993; Owens, 1995) pourrait favoriser l'apprentissage des formes ciblées en raison de l'utilisation du discours conversationnel permettant de considérer à la fois la forme et la fonction des morphèmes, à la condition cependant que la situation se prête à la référence anaphorique. Néanmoins, aucune approche thérapeutique n'a réussi à réunir toutes les conditions nécessaires à l'acquisition des pronoms « il » et « elle » dans un seul programme. L'étude actuelle propose de le faire en exploitant le discours conversationnel relié à des situations routinières appelées scénarios qui ont la particularité de référer à une troisième personne absente pour favoriser l'utilisation des formes ciblées dans leur fonction référentielle soutenue par le contexte linguistique. Cet élément particulier du traitement se combine à la mise en application de stratégies d'enseignement éprouvées et largement répandues dans le milieu clinique.

Cette étude contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine orthophonique en terme d'efficacité d'un traitement expérimental auprès de jeunes dysphasiques. Les résultats obtenus fourniront des informations supplémentaires pour un choix éclairé de méthodes favorisant l'apprentissage chez ces enfants. En outre, cette étude renseignera davantage sur les troubles du langage des enfants dysphasiques et elle permettra de tracer leurs courbes d'apprentissage et de généralisation.

2. CONTEXTE THÉORIQUE

L'intervention auprès du jeune enfant dysphasique représente un défi pour l'orthophoniste qui veut offrir un traitement efficace tenant compte du niveau de développement de l'enfant, de ses intérêts et de ses besoins. Ce chapitre traitera des enfants présentant une dysphasie ou un trouble sévère d'acquisition du langage (TSAL) entraînant des conséquences dans différentes sphères de leur développement. D'après l'étude épidémiologique de Tomblin, Records, Buckwalter, Zhang, Smith et O'Brien (1997), cette problématique affecte 7,4 % des enfants américains de 5 ans et plus. Par ailleurs, une étude québécoise (Dudley & Delage, 1980) évalue à 5,4 % la proportion d'enfants québécois présentant un trouble sévère de parole et langage. Ces données ne peuvent cependant être comparées à celles de Tomblin et al. (1997) compte tenu de différences méthodologiques entre ces études et de critères de sélection englobant des problèmes autres que les TSAL dans l'étude de Dudley et Delage (1980). Néanmoins, le pourcentage non négligeable d'enfants touchés par ce trouble du langage, de même que le risque de situations de handicap auxquelles ils sont exposés, exigent un encadrement thérapeutique pertinent.

Bien que la nature du déficit langagier identifié puisse orienter l'orthophoniste vers le moyen d'intervention requis et lui dicter la conduite à suivre, ce déroulement logique ne s'actualise pas nécessairement. En effet, l'information disponible sur les diverses approches thérapeutiques, les clientèles auprès desquelles elles ont été expérimentées et la description du traitement ne permettent pas toujours un choix éclairé. Telle est la situation pour l'intervention visant l'acquisition des formes morphologiques par de jeunes dysphasiques. Certains auteurs relient l'efficacité d'une intervention orthophonique aux objectifs du traitement (Camarata & Nelson, 1992; Yoder, Kaiser & Alpert, 1991) et aux caractéristiques de la population (Yoder & al. 1991). Dans le cadre de l'actuelle étude, l'accent nécessite d'être mis sur les différentes approches thérapeutiques utilisées en orthophonie et leur impact sur la cible traitée, néanmoins nul ne saurait passer sous silence les grandes questions prévalant dans les écrits relativement à la dysphasie.

L'absence d'un profil clinique unique et l'évolution des caractéristiques cliniques des sujets dysphasiques seront traitées comme des facteurs contribuant à la difficulté de définir la dysphasie. Par ailleurs, au nombre des conséquences reliées à la problématique de la définition de la dysphasie, les diverses nomenclatures proposées pour référer à ce groupe de sujets seront examinées. Finalement, les éléments consensuels se dégageant des diverses études permettront d'identifier les caractéristiques communes au tableau clinique de la dysphasie.

Une importance particulière sera accordée à la nature des difficultés morphologiques caractérisant la dysphasie et les causes identifiées par différents chercheurs, compte tenu que la présente étude porte sur l'acquisition des morphèmes « il » et « elle ». Le choix de ces formes pronominales comme cible d'apprentissage sera ensuite justifié. Il s'ensuivra une recension des études sur les pronoms personnels afin de connaître la séquence d'apparition de ces formes morphologiques dans le développement de l'enfant et les facteurs déterminants pour leur acquisition, ce qui imprimera une orientation concernant le traitement de ces formes.

Les études sur l'efficacité de l'intervention seront examinées à la lueur d'un cadre d'analyse pour l'évaluation des résultats. L'efficacité des procédures de traitement concernant l'enseignement des formes morphologiques et celle ayant trait aux pp 3^e ps seront analysées. Le traitement expérimental élaboré pour cette étude sera exposé, en dernière partie de ce chapitre. Finalement, les hypothèses de recherche de cette étude seront présentées.

2.1 CLIENTÈLE-CIBLE

Les problèmes présentés par les enfants dysphasiques préoccupent de plus en plus de cliniciens et chercheurs dans le milieu de la santé et de l'éducation. La recension des écrits permet de constater d'emblée la kyrielle d'étiquettes utilisées pour référer à cette population d'enfants. Par ailleurs, à travers les diverses études se dégagent des efforts parallèles pour distinguer des sous-groupes de sujets et identifier les

traits communs qui se dégagent pour l'ensemble des sujets d'une cohorte. Outre les déficits linguistiques, les auteurs étudient les déficits non linguistiques présents dans le profil de l'enfant dysphasique. L'impact de ce désordre langagier sur d'autres volets du développement de l'enfant est également documenté.

2.1.1 : NOMENCLATURE DES TROUBLES DYSPHASIQUES

La présente étude s'intéresse à un groupe d'enfants présentant une difficulté d'acquisition du langage dont le profil langagier a fait l'objet de plusieurs discussions au cours des deux dernières décennies. Les écrits foisonnent de termes pour désigner ce déficit langagier (Bishop, 1992; Bishop & Rosenbloom, 1987; Eisenson, 1984; Johnston, 1988a; Leonard, 1998; Nelson, 1993). Cette situation peut refléter le recours à différentes théories pour expliquer le problème observé (Johnston, 1988a; Nelson, 1993) ou une entité qui n'est pas bien comprise (Bishop, 1997). Dans la littérature de langue anglaise, les vocables «*Developmental Language Disorder*», «*Language Impaired*» et «*Specific Language Impairment*» souvent représentés par l'acronyme SLI permettent de les identifier. Le dernier s'avère toutefois davantage prisé et il est même utilisé en français dans sa traduction littérale «trouble spécifique du langage». Cette expression coexiste avec l'appellation «dysphasie». Le terme dysphasie ou syndrome dysphasique avec référence à un profil particulier de déficit langagier est cependant utilisé au Québec. La position de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ, 1996) n'est sûrement pas étrangère à cette situation. Des opinions divergentes existent quant à l'usage du terme «dysphasie». Gérard (1991) y accole le qualificatif développemental pour mieux traduire le caractère persistant de ce trouble langagier ? qui se manifeste différemment selon l'âge. Pour autres, le terme «dysphasie» ^{d'} apparaît insatisfaisant car il suggère une seule condition (Bishop, 1992 ; Bishop & Rosenbloom, 1987) alors que la réalité clinique s'avère toute autre. En dépit de ces divergences d'opinion, le terme «dysphasie» sera utilisé dans le cadre de la présente étude, compte tenu qu'il s'agit d'une étude réalisée en milieu québécois où l'usage de ce terme est fort répandu. Néanmoins, l'expression Trouble spécifique

d'acquisition du langage (TSAL) sera utilisée en parallèle pour couvrir l'ensemble des études effectuées dans le domaine.

Indépendamment du terme utilisé, il appert que les enfants dont il est question n'acquièrent pas le langage normalement. Plusieurs chercheurs ont clairement signifié qu'il ne s'agit pas d'un retard simple du langage mais plutôt d'une déviance en regard des acquisitions langagières normalement attendues pour l'âge chronologique (Clahsen, 1989; Eisenson, 1972; 1984 ; Gérard, 1991; Johnston, 1988a; Le Normand & Chevrie-Mueller, 1991; Leonard, 1987; 1991; 1998; Nelson, 1993; Tallal, 1988; Watkins 1994a). Récemment le rapport d'un groupe de travail constitué de plusieurs chercheurs dans le domaine abondait dans le même sens (Tager-Flusberg & Cooper, 1999). Tous reconnaissent notamment le caractère persistant de ce trouble dont la présence est même attestée chez des adolescents et des adultes (Aram, Ekelman & Nation, 1984; Royle, 1998; Gopnik & Crago, 1991; Tomblin, Freese & Records, 1992). De plus, une performance langagière variable selon les dimensions linguistiques, de même qu'une asynchronie dans les différentes sphères du développement sont notées chez ces enfants (Johnston, 1988a; Leonard, 1987; 1989; 1991; Rice, 1991; Watkins, 1997) contrairement à ce qui est observé dans le cadre d'un retard du langage.

Leonard (1987; 1991) distingue le TSAL d'un trouble d'acquisition du langage relié à une pathologie. D'après cet auteur, les enfants présentant un TSAL se situent à la plus faible extrémité de la courbe de distribution normale, en regard des habiletés nécessaires à l'apprentissage du langage. Il ne classe donc pas le TSAL dans le registre de la pathologie. D'autres chercheurs (Aram, 1991; Dale & Cole, 1991; Johnston, 1991; Tomblin, 1991) conçoivent également qu'il ne s'agit pas d'une entité pathologique, tout en ne minimisant pas la sévérité et l'impact de ce problème. Ils différencient toutefois le tableau clinique du TSAL de celui d'un retard simple de langage. Contrairement à ces chercheurs, Restrepo, Swisher, Plante et Vance (1992) affirment que les TSAL constituent une population unique du fait qu'ils ont un système cognitif différent de celui des locuteurs normaux. Bien que les

avis demeurent partagés, il appert que le groupe d'enfants répondant au vocable de TSAL ou dysphasie ne constitue pas une seule et même entité.

2.1.2 : TAXONOMIE DES DYSPHASIES

Parmi l'ensemble des enfants étiquetés dysphasiques, les sous-systèmes linguistiques touchés, l'atteinte d'une modalité, réceptive ou expressive, ou les deux, ainsi que le degré variable du déficit observé, sont autant de facteurs à la source de profils langagiers distincts (Watkins, 1994a). De l'avis de plusieurs auteurs (Aram, 1991; Aram, Morris & Hall, 1993; Bashir, Kuban, Kleinman & Scavuzzo, 1983; Bishop, 1992; 1997; Craig & Evans 1993; Dale & Cole 1991; Fletcher, 1992; Fortin, 1994; Korkman & Häkkinen-Rihu, 1994, Leonard, 1987; 1991; 1994; Leonard, Sabbadini, Leonard & Volterra, 1987; Simkin, 2000; Stark & Tallal, 1981; Tager-Flusberg & Cooper, 1999; Tallal, 1988; van der Lely, 1993; & Howard, 1993; Van Hout, 1989, Watkins, 1994a; 1997), l'hétérogénéité de ce groupe d'enfants soulève la nécessité de le subdiviser en fonction des différents profils observés. Des chercheurs considèrent que ces regroupements peuvent consolider les fondements d'une théorie du développement (Tager-Flusberg & Cooper, 1999) ou améliorer la compréhension de la nature du problème langagier, de même qu'ils pourraient favoriser un traitement mieux adapté au besoin. Dans un effort de recherche de points communs parmi ces divers profils langagiers, différentes classifications des troubles d'acquisition du langage ont été proposées. Certaines sont basées sur des données empiriques résultant d'observations cliniques (Bashir & al., 1983 ; Dudley & Delage, 1990 ; Rapin & Allen, 1983 ; Rapin, 1996) ou proviennent d'une cueillette formelle de données au moyen d'épreuves linguistiques et neuropsychologiques (Le Heuzey, Gérard & Degas, 1990). D'autres classifications résultent d'une démarche plus théorique. Au nombre de celles-ci, celle de Bishop et Rosenbloom (1987) qui ont combiné les approches médicales et neuropsychologiques dans une proposition de classification de désordres langagiers et celle de Gérard (1991) qui a adapté la classification de Rapin et Allen (1983) pour mieux définir les sous-groupes de dysphasies, et finalement, celle de Dudley et Delage (1990) qui proposent une série

d'épreuves pour établir un diagnostic différentiel sans fournir d'indication sur les sujets qui en ont permis l'élaboration. D'autres ont soumis les données recueillies par le biais d'un protocole de recherche comportant des épreuves neuropsychologiques (Wilson & Risucci, 1986 ; Korkman & Häkkinen-Rihu, 1994), des épreuves langagières (Aram & Nation, 1975), de même qu'académiques (Conti-Ramsden, Crutchley & Botting, 1997 ; Conti-Ramsden & Botting, 1999) à des analyses statistiques pour déterminer les regroupements qui en résultent (pour une revue de ces classifications voir Fortin, 1994; Leonard, 1998).

Le cadre conceptuel différent sur lequel reposent les taxonomies proposées pour le TSAL ne facilite pas la comparaison de ces classifications et ne simplifie aucunement la tâche d'identification de ce désordre langagier. Néanmoins des points communs peuvent être dégagés. Leonard (1998) et Fortin (1994) rapportent que la majorité des taxonomies proposées identifie de façon différente certains sous-groupes de TSAL. En effet, un sous-groupe d'enfants qui présentent des habiletés expressives limitées sur le plan syntaxique et phonologique, de même qu'un autre sous-groupe dont les difficultés de compréhension se rapprochent des difficultés expressives traversent les diverses études (Leonard, 1998). Par ailleurs, Fortin (1994) a fait ressortir le regroupement des traits sémiologiques pour des profils provenant de différentes taxonomies qu'elle a réunies sous l'appellation « modèle éclaté ». Ainsi, les classifications de Rapin et collaborateurs, Bishop et Rosenbloom (1987), Gérard (1991), Dudley et Delage (1990) font toute référence à un trouble de type apraxique ou dyspraxique, un trouble affectant les capacités langagières réceptives et expressives et un trouble touchant particulièrement le traitement réceptif et affectant le contenu et l'utilisation du langage. La classification de Rapin et ses collaborateurs (Rapin, 1996; Rapin & Allen, 1983; 1988) a servi de base de comparaison à plusieurs auteurs (Bishop & Rosenbloom, 1987; Conti-Ramsden & al., 1997; Conti-Ramsden & Botting, 1999; Gérard, 1991) et il appert que le profil langagier correspondant à la dysphasie syntaxique-phonologique est celui qui est le plus fréquemment rapporté dans les écrits portant sur les TSAL (Leonard, 1998).

Parmi les diverses taxonomies de TSAL, celle de Rapin et ses collaborateurs ressort comme la plus populaire dans la pratique clinique québécoise, notamment la version révisée de Rapin (1996). Cette taxonomie caractérise les profils langagiers selon les domaines linguistiques les plus déficitaires. Toutes les difficultés reliées à la classification des TSAL ne sont pas aplanies pour autant. En effet, Fortin (1994) soulignait la difficulté d'établir un diagnostic différentiel entre dysphasie syntaxique-phonologique, dyspraxie verbale et déficit de programmation phonologique, à partir des critères comportementaux décrits par Rapin et ses collaborateurs pour chacun de ces profils. Une confusion terminologique peut résulter d'une telle situation. Celle-ci s'est accrue au cours des dernières années avec les discussions soulevées à propos du profil sémantique-pragmatique décrit dans les travaux de Rapin et ses collègues. Le syndrome sémantique-pragmatique, antérieurement inclus dans le sous-groupe autiste (Rapin & Allen, 1983), a ensuite été regroupé sous l'étiquette désordre de traitement de l'information plus précisément «*High-order processing disorder*» (Rapin, 1988; Rapin, 1996; Rapin & Allen, 1988) ou «*Disorder of central processing and formulation*» (Allen, Rapin & Wiznitzer, 1988). Dans leurs plus récents travaux, ces chercheurs ont fait ressortir les liens existant entre ce syndrome et l'autisme (Rapin, Allen, Aram, Dunn, Fein, Morris & Waterhouse, 1996). La recension des écrits effectuée par Gagnon, Mottron et Joannette (1997) témoigne de la confusion gravitant autour du profil sémantique-pragmatique. Ces auteurs démontrent que les comportements décrits sous les étiquettes d'autisme et de profil sémantique-pragmatique présentent des caractéristiques communes. Conséquemment, ils questionnent la pertinence de maintenir ce sous-groupe de dysphasie ou l'étiquette syndrome sémantique-pragmatique. En effet, les constats découlant de leur analyse des différentes études les font militer en faveur d'une inclusion du syndrome sémantique-pragmatique dans les désordres autistes. Plus précisément, ils associent le syndrome sémantique-pragmatique à l'autisme de haut niveau, en raison d'un fonctionnement intellectuel dans le registre de la normale dans les deux cas. Dans cette perspective, ces auteurs soutiennent que l'étiquette d'autisme, pour un désordre langagier se traduisant par un déficit de communication plutôt que par un trouble au niveau du langage formel, permettrait de corriger les données de prévalence sur l'autisme et conséquemment celles sur la dysphasie, tout

en favorisant une meilleure organisation de services pour répondre aux besoins de ces clientèles.

Les classifications proposées, de même que les critiques soulevées, traduisent l'effort effectué pour mieux comprendre les traits distinctifs des sous-groupes de TSAL. Malgré cela, les classifications qui sont mieux reçues demeurent insatisfaisantes et la difficulté d'identifier ce trouble perdure. L'emphase est donc mise sur l'importance de bien décrire les sujets (Bishop, 1992; Fletcher & Ingham, 1995) et la méthode utilisée pour les identifier (Tager-Flushberg & Cooper, 1999) afin de mieux comprendre la nature du TSAL. Par ailleurs, pour contrer les problèmes liés aux analyses statistiques en grappe qui identifient des sous-groupes de sujets demeurant sans signification sur le plan clinique, Bishop (1997) propose de définir d'abord les aspects du comportement langagier distinguant cliniquement les divers profils de TSAL et de développer par la suite des mesures qui serviront d'input au traitement statistique des données pour fin de classification. Suite à une étude ayant mis en évidence la disparité entre des critères cliniques et des critères de recherche pour l'identification des troubles spécifiques du langage, Aram et al. (1993) croient qu'une méthode de définition du trouble spécifique de langage tenant compte de ces deux types de critères favoriserait une plus grande congruence entre les populations identifiées. Toutes ces observations et la problématique non résolue d'identification des troubles spécifiques du langage invitent donc à la prudence relativement au choix des sujets pour toute étude ayant pour but de documenter le tableau clinique des enfants dysphasiques ou leur profil d'évolution.

2.1.3 : DÉFINITION DE LA DYSPHASIE

La confusion terminologique constatée autour de l'identification des TSAL et les nombreuses questions soulevées au sujet des facteurs en cause, du mode d'apprentissage ou du profil d'évolution de ces enfants requièrent d'autant plus une précision des caractéristiques du trouble du langage étudié. Dans cet ordre d'idée, la prochaine section de ce chapitre présente la dysphasie, également identifiée par

l'acronyme TSAL, tel que définie dans les écrits. Ensuite la modification des profils langagiers dans le temps est abordée. Finalement, une revue des déficits autres que langagiers accolés à la dysphasie permet de compléter le tableau clinique de ce trouble langagier.

2.1.3.1 : DÉFICIT LANGAGIER

La définition de ce trouble a longtemps reposé sur un diagnostic effectué par exclusion. Cette situation n'est certes pas étrangère à l'hétérogénéité constatée à travers les écrits puisque ce type de critères ne spécifie aucunement les caractéristiques de la population d'enfants étudiés. En effet, l'ensemble des chercheurs dans le domaine de la dysphasie (Bishop, 1992 ; 1997 ; Craig et Evans , 1993 ; Eisenson, 1972; 1984 ; Leonard, 1987 ; 1991 ; 1998 ; Nelson, 1993 ; Rice, 1994 ; Stark & Tallal, 1981 ; Tallal, 1988) s'entend sur l'exclusion de facteurs tels un trouble auditif, un désordre émotif ou comportemental, une limite intellectuelle, un problème neurologique ou une malformation oro-faciale. Cette unanimité des critères d'exclusion n'élimine toutefois pas les différences individuelles observées parmi les sujets dysphasiques. Stark et Tallal (1981) ont développé des critères opérationnels pour la sélection des sujets TSAL dans le but de contrer cette difficulté. Ainsi, ils ont précisé davantage les critères d'exclusion et ils ont défini des critères d'inclusion afin de distinguer ce trouble de l'ensemble des désordres langagiers rencontrés dans la population pédiatrique. Ces critères d'inclusion s'appuient notamment sur une différence de 12 mois entre l'âge langagier (moyenne des résultats aux épreuves de langage réceptif et expressif) et l'âge chronologique ou l'âge de performance non verbale. Le critère de performance situe le quotient de performance à un niveau égal ou supérieur à 85 au *Weschler Intelligence Scale for Children (WISC-R)* (Weschler, 1974).

Bien que ces critères de sélection aient été utilisés par plusieurs chercheurs pour la sélection des sujets de leur étude (Plante, 1998), ils ont été remis en question depuis. Nonobstant la noblesse du but poursuivi par la démarche de Stark et Tallal,

en adoptant des critères d'exclusion et d'inclusion standard pour un choix plus rigoureux des sujets TSAL, ces critères sont contestés. En effet, des auteurs croient que le recours à un âge langagier (Committee on Language Learning Disorders, 1989; Lahey, 1990; McCauley & Swisher, 1984; Plante, 1998), de même qu'à un écart entre l'âge langagier et l'âge mental (Aram & al., 1993; Bishop 1994a; Bishop, 1997; Committee on Language Learning Disorders, 1989; Lahey, 1990; Plante, 1998; Swisher, Plante & Lowell, 1994) n'est aucunement indiqué pour l'identification des TSAL. Lahey (1990) explique les difficultés soulevées par l'usage d'équivalent d'âge, notamment la comparaison de l'enfant avec un groupe auquel il n'appartient pas (la moyenne estimée d'un groupe d'âge ne correspondant pas à son âge chronologique) et l'absence d'équivalence entre chaque différence d'âge car il ne s'agit pas d'unités linéaires. De plus, le critère de performance supérieur ou égal à 85 tel que défini par Stark et Tallal est également critiqué car son application entraîne le retrait d'une tranche de la population TSAL (Bishop, 1997; Fey, Long & Cleave, 1994; Kiernan & Gray, 2000; Leonard, 1998; Plante 1998). En effet, les enfants dysphasiques qui ne se situent pas dans le registre de la déficience et dont la performance intellectuelle est inférieure à 85 sont complètement ignorés de plusieurs études. Une étude de Swisher et al. (1994) a par ailleurs démontré que le quotient intellectuel non verbal (QINV) des enfants TSAL varie selon l'épreuve réalisée. L'intelligence générale de l'enfant s'avère donc sous-estimée de façon variable tout dépendant du test utilisé. Pour ces auteurs, les critères d'écart entre les résultats aux tests langagiers et aux tests de performance s'avèrent donc inadéquats pour établir le diagnostic de TSAL. Kiernan et Gray (2000) ont démontré que la performance langagière des enfants d'âge préscolaire, dont certains ont un score égal ou supérieur à 85, alors que d'autres se situent en deçà de ce seuil, ne diffère pas en fonction de la performance non verbale.

Le manque de congruence entre les critères cliniques et ceux de recherche est souligné dans plusieurs écrits (Aram & al., 1993 ; Bishop, 1997; Dunn, Flax, Sliwinski & Aram, 1996; Fein, Allen, Aram, Dunn, Morris, Rapin & Waterhouse, 1996). Stark et Tallal (1981) constatent eux-mêmes que l'application de ces critères permet d'inclure dans leur étude seulement le tiers des enfants identifiés TSAL par des

cliniciens. D'autres auteurs ont inclus des critères représentatifs de la pratique clinique courante dans leur protocole de recherche tels la mémoire auditive court terme, l'évocation lexicale, la discrimination visuelle, la compréhension verbale pour identifier des groupes de TSAL selon certains facteurs neuropsychologiques (Wilson & Risucci, 1986) et pour établir le taux de prévalence de ce désordre langagier (Tomblin, Records & Zhang, 1996). Selon Bishop (1997), une définition du TSAL qui introduirait la notion d'incapacité, c'est-à-dire l'étendue des difficultés à accomplir les activités de la vie courante, ainsi que les situations de handicap résultant du désavantage social occasionné par ces incapacités, favoriserait plus de congruence puisque ces notions sont toujours considérées en milieu clinique. L'auteur ajoute que l'opinion de chacun sur l'incapacité communicative pourrait cependant varier considérablement compte tenu du grand nombre de variables en cause. Elle laisse entendre que cette difficulté peut être contournée lorsque les sujets TSAL des études sont recrutés en milieu clinique, car cela implique qu'un parent ou un professionnel s'est déjà préoccupé des difficultés de l'enfant. Fletcher (1992) souligne l'importance des mesures de langage spontané et Plante (1998) indique la nécessité de mesures multiples pour le diagnostic des TSAL incluant des données psychométriques combinées au jugement clinique.

Parmi les études portant sur les TSAL, des critères d'inclusion différents sont constatés à travers la recension des écrits (Bishop, 1997 ; Leonard, 1998), tant au niveau des dimensions linguistiques atteintes qu'au niveau de la sévérité de l'atteinte. Ainsi selon les études, les sujets TSAL ont des habiletés réceptives préservées ou plus ou moins limitées (Whitehurst & al., 1992; Craig & Evans, 1993), alors que les habiletés expressives peuvent varier bien que toujours atteintes à des degrés divers (Lahey, 1990; Leonard, 1994) entre -1.25 écart type (Tomblin et al. 1996) et -2.0 écart type (Johnston & Shery, 1976; Le Normand & Chevrie-Mueller, 1991). Johnston (1991) souligne que les problèmes langagiers modérés sont maintenant inclus dans les populations de TSAL étudiées. Outre la variabilité au niveau des critères d'inclusion, les instruments de mesure utilisés pour l'identification des sujets TSAL diffèrent également d'une étude à l'autre. Les résultats ainsi obtenus pourraient donc donner lieu à une interprétation différente selon les

caractéristiques psychométriques des épreuves utilisées (Hutchinson, 1996). Ainsi, l'uniformité des populations TSAL étudiée afin de préciser davantage ce désordre langagier, en comprendre les causes et favoriser le choix des meilleures stratégies d'intervention est loin d'être atteinte, considérant la diversité des critères d'inclusion et des instruments utilisés pour les identifier. Bishop (1997) propose de définir le désordre non en terme d'anormalité statistique mais selon les situations de handicap de façon à savoir si les incapacités désavantagent l'enfant socialement. Compte tenu qu'il s'agit de jeunes enfants en développement et de l'absence d'outil pour évaluer le désavantage social, ceci s'avère difficile à réaliser.

En dépit de ces différences, un dénominateur commun ressort à travers les écrits. En effet, les auteurs s'entendent sur la présence d'un trouble langagier, toutefois l'atteinte des composantes linguistiques (phonologie, morphologie, syntaxe et sémantique) peut différer de l'un à l'autre. Cette atteinte concernerait plus particulièrement la morphologie et la syntaxe (composantes pas nécessairement dissociées), ainsi que la sémantique (lexique ou évocation lexicale) pour d'autres (Gérard, 1991; Lahey & Edwards, 1999; Le Normand & Chevrie-Muller, 1991; Rice, 1991; Rice, Wexler & Cleave, 1995; Watkins, 1994b; 1997). Pour certains, le tableau clinique comporte également une atteinte de la dimension discursive (Johnston, 1988a) ou pragmatique (Craig & Evans, 1993 ; Connell & Stone, 1992), de même qu'un déficit phonologique (Craig & Evans, 1993). D'autres auteurs affirment que les difficultés morphologiques sont au cœur de la problématique des TSAL (Clahsen, 1989; 1992; Fletcher & Ingham, 1995 ; Jones & Conti-Ramsden, 1997; Leonard, 1989 ; Loeb & Leonard, 1991; McGregor & Leonard, 1994; Paul & Alforde, 1993; van der Lely & Howard 1993). Certains expriment plus précisément que les difficultés des TSAL se traduisent plus particulièrement par une atteinte de légère à modérée (Leonard, 1994) ou modérée dans différents domaines linguistiques avec déficit plus sérieux pour la morphologie (Leonard, Bortollini, Caselli, McGregor & Sabadini, 1992; Leonard, McGregor & Allen, 1992) et même sélectif, puisqu'il concerne les morphèmes liés et le système du verbe (Leonard et al., 1987). D'autres chercheurs font seulement allusion aux difficultés morphologiques des

sujets TSAL (Connell & Stone, 1994; Loeb & Leonard, 1991; McGregor & Leonard, 1994; Rice, 1994a).

Au nombre des recensions effectuées sur les enfants affectés d'un TSAL, celle de Tallal (1988) fait ressortir des difficultés constantes sur le plan de la phonologie et de la morphologie, des difficultés inconstantes au niveau pragmatique, alors que des conclusions ne peuvent être tirées en ce qui a trait à la syntaxe et la sémantique. Bishop (1997) mentionne que les chercheurs sont généralement d'accord pour utiliser une vaste batterie de tests permettant de couvrir l'étendue des fonctions langagières réceptives et expressives puisqu'il n'y a pas de consensus sur les domaines linguistiques déficitaires caractérisant ce trouble du langage. Bien que les difficultés morphologiques apparaissent comme le trait commun parmi l'ensemble de ces écrits, la description des problèmes langagiers des enfants TSAL n'en demeure pas moins très diversifiée d'une étude à l'autre. La difficulté de préciser l'étendue du déficit dans les différentes dimensions linguistiques, jumelée à la confusion persistante dans le regroupement des sujets TSAL occasionne la persistance de la confusion déjà évoquée (Nelson, 1993) gravitant autour de cette problématique complexe.

Récemment un groupe de chercheurs désireux de définir le phénotype du TSAL a formulé des recommandations dans le but de se rapprocher d'une définition consensuelle de ce trouble (Tager-Flusberg & Cooper, 1999). Parmi celles-ci se retrouve le fait d'inclure des mesures langagières touchant les domaines de la morphosyntaxe, la sémantique, la phonologie et l'articulation ainsi que la pragmatique, avec la préoccupation de vérifier autant les connaissances, que le traitement de l'information verbale, tant pour la compréhension que la production. Ce groupe de chercheurs a également mis en évidence des mesures pouvant être utilisées comme marqueurs d'un TSAL. Il s'agit de l'utilisation des morphèmes de temps pour les verbes et la répétition de non-mots. D'autres auteurs (Conti-Ramsden & Botting, 2000) ont constaté que le rappel de phrases s'avère un meilleur marqueur, que la répétition de non-mots et l'utilisation des morphèmes de temps pour discriminer les sujets TSAL. Il apparaîtrait donc opportun de considérer les

zones potentielles de déficit observées dans ces diverses études et d'inclure les marqueurs identifiés dans l'élaboration d'un protocole d'évaluation des TSAL.

2.1.3.2 : ÉVOLUTION DU PROFIL LANGAGIER

L'évolution du profil langagier des TSAL, ne peut être abordée sans référer aux limites évoquées pour l'identification des TSAL. En effet, les critères de sélection des sujets d'une étude, les instruments diagnostiques utilisés, l'âge de la cohorte étudiée, sans compter les effets de l'intervention reçue (type et durée) pendant la période d'observation, s'avèrent autant de facteurs pouvant influencer le profil d'évolution observé. De plus, il est possible d'observer ultérieurement des problèmes non perçus en bas âge, ce qui ne facilite pas l'identification de caractéristiques concernant l'évolution du profil langagier. À cela s'ajoutent des exigences pour des compétences langagières de plus en plus nombreuses et sophistiquées, fragilisant davantage l'enfant dont le système langagier est vulnérable.

Bashir et al. (1983) rapportent que la plus forte pression exercée sur le système langagier par les exigences du programme académique occasionne l'apparition d'un problème non identifié en bas âge. Selon Lahey (1990) des enfants à risque, non identifiés TSAL, peuvent éventuellement développer des problèmes d'acquisition ou d'utilisation du langage, en raison de facteurs environnementaux ou autres. De façon semblable, Bishop et Edmundson (1987) effectuent une mise en garde pour les enfants plus vieux qui récupèrent le déficit langagier constaté à 4 ans. Ces auteurs croient que le rythme de développement normal du langage, un peu plus lent vers 4 à 5 ans, permet à l'enfant TSAL de récupérer partiellement le déficit observé. Cette situation pourrait s'avérer illusoire pour certains, puisque confrontés à de nouvelles exigences communicatives, les difficultés langagières peuvent resurgir.

Plusieurs auteurs affirment que le profil langagier change avec le temps (Nelson, 1993; Rapin & Allen 1983) sans toutefois s'appuyer sur des études longitudinales. Gérard (1991) motive son choix du terme «dysphasie développementale» par le fait que ce désordre langagier se manifeste différemment avec l'âge. Pour sa part,

Bishop (1992; 1997) souligne que la variation associée aux changements en cours de développement peut s'avérer un facteur d'hétérogénéité souvent négligé dans ce trouble d'acquisition du langage. Ce qui peut apparaître comme deux sous-groupes de TSAL pourrait correspondre à une manifestation différente du même désordre à deux temps différents du développement. De plus, pour Bishop, l'âge des TSAL étudiés semble une variable déterminante qui pourrait expliquer des résultats divergents. Aram et Nation (1975) indiquent qu'en raison d'une possibilité de stades de déficit et de l'effet de l'intervention, les jeunes TSAL pourraient présenter une atteinte plus généralisée devenant plus spécifique avec l'âge.

Une étude longitudinale (Bishop & Edmundson, 1987) effectuée auprès de jeunes TSAL d'environ 4 ans et ayant pour but notamment de vérifier la régularité du patron de déficit et son impact sur les résultats, fait ressortir la modification des profils langagiers avec le temps. Bien que des critères de sélection plus larges aient pu occasionner une hétérogénéité de la cohorte étudiée, les chercheurs ont observé un changement considérable du patron et de la sévérité de l'atteinte langagière dans un intervalle de 18 mois. Une étude plus récente (Conti-Ramsden & Botting, 1999) a également démontré une évolution des profils langagiers avec l'âge, alors que le but poursuivi était de vérifier chez des sujets TSAL de 8 ans, la stabilité des sous-groupes de déficits identifiés à l'âge de 7 ans. Ces auteurs ont toutefois observé une stabilité des regroupements de sujets TSAL obtenus aux deux moments de mesure, malgré un mouvement des sujets TSAL d'un sous-groupe à l'autre. De plus, ces mouvements n'ont pas été effectués tous dans la même direction et ils sont reliés à un changement clinique substantiel dans le profil langagier. Ceci suggère aux auteurs une condition dynamique du TSAL qui évolue avec le temps et possiblement sous l'effet de l'intervention.

2.1.3.3 : AUTRES DÉFICITS

D'emblée il semble peu convenable d'introduire une rubrique sur les autres troubles présentés par les TSAL puisque l'appellation même de ce trouble signifie qu'il n'y a aucune autre atteinte que le déficit langagier. Or, à la lumière de certains écrits, le

problème de langage n'apparaît pas si spécifique (Aram & al., 1993; Bishop, 1992; 1997; Johnston, 1988a, Leonard, 1987; 1991; 1998, Stark & Tallal, 1981). En effet, certaines habiletés non linguistiques des enfants TSAL telles l'anticipation, le raisonnement analogique, l'imagerie mentale et le jeu symbolique présentent également des limites (Leonard, 1987; 1991), auxquelles s'ajouteraient la difficulté de planification hiérarchique et la difficulté à tester des hypothèses (Johnston, 1988a). Des différences qualitatives dans le système cognitif des enfants TSAL sont effectivement observées lorsque ces enfants sont comparés à ceux du même âge qui acquièrent le langage normalement (Restrepo & al., 1992). Ces auteurs ont mis en évidence des relations différentes entre les habiletés cognitives verbales et non verbales de leurs sujets lorsqu'ils sont soumis à des tâches d'apprentissage d'un morphème lié inventé. Cette différence entre les groupes repose notamment sur le lien entre l'induction d'une règle non verbale et l'apprentissage de ces morphèmes. Suite à une révision des écrits, Leonard (1987) conclut que bien que les relations entre les habiletés linguistiques et non linguistiques soient trop grossières pour avoir un pouvoir explicatif des difficultés des enfants TSAL, les limites des habiletés de représentation non verbale de ces enfants TSAL ne sont probablement pas des coïncidences. Swisher et Plante (1993) ont évalué deux groupes de sujets TSAL et normaux au moyen d'une épreuve différente de performance non verbale. Ces auteurs ont constaté des relations différentes entre les sous-groupes, selon le test utilisé, ce qui les porte à croire que la mesure de performance non verbale par le biais d'un test ne peut refléter une mesure générale de l'intelligence non verbale. Dans une autre étude, Swisher et al. (1994) ont démontré que le QINV des TSAL est plus faible que celui des locuteurs normaux du même âge, en utilisant trois tests différents pour évaluer la performance non verbale. D'après ces auteurs, le déficit non linguistique des enfants TSAL affecte leur réponse à certains items représentés dans les tests de QINV. L'atteinte se manifeste au niveau de la rotation spatiale, le raisonnement par analogie, les praxies manuelles séquentielles et l'appariement. Une atteinte des fonctions visuelle et motrice est également ressortie dans une étude de trois populations d'enfants d'âge préscolaire (TSAL, autistes et non autiste avec faible QI) présentant un trouble du développement affectant la communication et la socialisation (Fein & al., 1996). Une difficulté à inférer des règles a aussi été

démontrée pour des TSAL de 3;6 ans à 5;9 ans, appariés selon l'âge mental à des enfants se développant normalement. Ces TSAL se distinguent des locuteurs normaux pour des tâches non verbales impliquant un raisonnement dans le domaine des couleurs et de la grandeur. Une autre étude (Ellis Weismer, 1985) réalisée auprès de TSAL plus vieux a également démontré des difficultés à inférer des informations pour une tâche de compréhension d'histoire présentée verbalement ou de façon imagée.

Johnston (1988a, 1988b; 1991; 1992; 1994; 1999) s'est particulièrement intéressée à la cognition chez les enfants TSAL. En révisant les écrits, Johnston (1991) met en relief les limites de la fonction cognitive non verbale. Au nombre de celles-ci se retrouvent la fonction symbolique affectant particulièrement le jeu symbolique, des difficultés de traitement cognitif reflétées par le traitement de l'information perceptive, des difficultés d'anticipation, des capacités de traitement limitées, de même que des limites au niveau de la mémoire. D'autres auteurs reconnaissent les limites de la fonction cognitive non verbale en empruntant une formulation différente. Certains réfèrent à des difficultés cognitives subtiles (Connell, 1987; Connell & Stone, 1992), d'autres à des difficultés non linguistiques (Connell & Stone, 1994; Leonard, 1991) et finalement, d'autres questionnent la performance cognitive des enfants TSAL même si le QINV de ces derniers se situe dans le registre de la normale (Conti-Ramsden & al., 1997; Fletcher & Ingham, 1995).

Toutes ces observations suscitent donc la remise en question de la spécificité du trouble langagier appelé TSAL. En effet, les divers travaux démontrant une déviance s'étendant dans des domaines cognitifs non linguistiques suggèrent une révision de l'étiquette TSAL. Au sens strict, l'expression TSAL devrait signifier un déficit se limitant à la sphère langagière. Or, d'autres déficits sont également présents dans le tableau clinique. Par ailleurs, bien que l'acquisition du langage soit particulièrement touchée chez le TSAL, chacun peut facilement imaginer les retentissements dans d'autres sphères du développement.

2.1.4 IMPACT SUR LES AUTRES SPHÈRES DU DÉVELOPPEMENT

Au cours des dernières décennies, cette société est passée d'une main d'œuvre reconnue pour ses capacités physiques à une main d'œuvre associée à des habiletés cognitives et communicatives (Tomblin & al., 1997). Ainsi le déficit langagier du jeune TSAL l'accompagne au cours des diverses étapes de sa vie, à l'école ou en milieu de travail, dans ses activités sociales, alors que la communication sous toutes ses formes est omniprésente dans les situations de vie quotidienne. De ce fait, le trouble du langage pourrait se répercuter sur d'autres sphères du développement. Des chercheurs ont effectivement observé des liens entre un problème langagier et des difficultés d'apprentissages scolaires (Beitchman, Wilson, Brownlie, Walters & Lancee, 1996a; Catts, 1989; Kamhi & Catts, 1986; 1989; Ehren, 1994; Liberman & Shanweiller, 1986; Menyuk 1985; Olson, 1994; Stanovich, 1986; Strominger, 1983; Wallach & Miller, 1988; Wiig & Semel, 1984), de même que des perturbations émotionnelles ou comportementales (voir Beitchman & Inglis, 1991 et Cantwell & Baker, 1991 pour une revue de ces études). Par conséquent, l'individu dont les compétences sont limitées sur le plan langagier est exposé à diverses situations de handicap.

Catts (1993) mentionne que les difficultés d'apprentissage de la lecture représentent une évolution fréquente d'un problème de langage constaté en bas âge. En effet, il est largement reconnu que les habiletés langagières sous-tendent les apprentissages scolaires (Nelson, 1993; Nippold, 1988a; 1988b; Wallach & Butler, 1994). Le lien entre le langage et les apprentissages scolaires n'est toutefois pas unidirectionnel (Gerber, 1993; Roth & Spekman, 1989; Wallach & Butler, 1994), car si le langage oral supporte l'apprentissage de la lecture et l'écriture au début de la scolarisation, les connaissances en langage écrit contribuent ensuite à parachever le développement du langage oral (Nippold, 1988b; 1988c; Nelson, 1988).

Un trouble langagier fragilise un élève débutant l'apprentissage de la lecture et l'écriture (Gillam, McFadden & van Kleeck, 1995; Strominger, 1983) puisque les

connaissances acquises à l'école sont de nature langagière et que la transmission de celles-ci s'effectue principalement par le biais du langage oral. De plus, cette information verbale est souvent présentée dans un discours académique dont la complexité dépasse celle du discours conversationnel (Nelson, 1993). La capacité d'extraire l'information à partir du matériel écrit, celle d'emmagasiner une information sous forme écrite notamment et celle de formuler des réponses orales et écrites sont autant de compétences langagières requises à l'école (Ehren, 1994; Ellis & Friend, 1991) dans l'ensemble des matières scolaires. Ainsi qu'il s'agisse d'apprendre à lire ou à écrire ou de résoudre un problème mathématique, l'information repose sur les mêmes composantes syntaxiques, morphologiques et sémantiques et les mêmes habiletés langagières sont requises. L'influence de ces habiletés sur l'ensemble des matières du curriculum scolaire est d'ailleurs confirmée par la place faite à la communication orale dans le programme d'enseignement du français du Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (1993; 2000) qui identifie les habiletés langagières comme une compétence transversale à développer (MEQ, 2000).

La présence de problèmes comportementaux et émotionnels chez des sujets présentant un trouble du langage est relatée par plusieurs auteurs (Aram & al., 1984; Beitchman, Hood, Rochon, Peterson, Martini & Majumdar, 1989; Beitchman, Wilson, Brownlie, Walters, Inglis & Lancee, 1996b; Benasich, Curtiss & Tallal, 1993; Johnson, 2001; Prizant & Meyer, 1993; Windsor, 1995). Dans toutes ces études les sujets ne partagent cependant pas les mêmes caractéristiques. Certaines études ayant été effectuées auprès d'enfants TSAL ont toutefois démontré que ces derniers sont moins habiles lorsqu'ils sont exposés à des situations sociales où la négociation et la résolution de problèmes sont requises (Stevens & Bliss, 1995; Grove, Conti-Ramsden & Donlan, 1993). Ces enfants ne témoigneraient pas la flexibilité et la réciprocité attendues pour l'âge, ils s'ajusteraient difficilement dans les conversations avec leurs pairs et leur rôle social s'actualiserait moins bien à travers leurs interactions verbales (Brinton, Fujiki & McKee, 1998). Une relation a été observée entre de moins bonnes stratégies de négociation interpersonnelle et les difficultés comportementales observées chez des enfants moins « populaires »

(Selman & Deremost, 1984). Pour Redmont et Rice (1998), les difficultés éprouvées par les enfants TSAL relèvent davantage d'un problème d'adaptation sociale, plutôt que d'une déviance sociale. D'après ces auteurs, une difficulté d'ajustement social occasionnée par le déficit langagier est observée dans certaines circonstances et ceci pourrait expliquer les jugements différents inter et intra observateurs déjà relevés au sujet du comportement de ces enfants.

Plusieurs auteurs reconnaissent donc des liens entre le déficit langagier des TSAL, des difficultés d'apprentissage et des difficultés de comportement. L'impact du problème langagier sur les autres sphères du comportement est non négligeable, si l'on considère que la réalisation du rôle social de chaque individu est largement influencée par son curriculum scolaire et ses capacités d'adaptation sociale. Il apparaît donc d'autant plus important de se préoccuper des difficultés langagières de l'enfant dès son jeune âge.

2.2 DIFFICULTÉS MORPHOLOGIQUES DES DYSPHASIQUES

Les manifestations du trouble langagier des TSAL concernent surtout la morphologie. Il apparaît toutefois important de préciser les formes particulièrement difficiles à acquérir dans ce domaine linguistique. Cet aspect ne peut cependant être traité sans égard à la typologie de la langue concernée. Aussi la nature des difficultés langagières des enfants TSAL, de même que l'apport des études translinguistiques méritent d'être considérées.

2.2.1 : NATURE DES DIFFICULTÉS

La plupart des chercheurs reconnaissent que les plus grandes difficultés des enfants dysphasiques concernent la dimension morphologique (Bishop, 1992; Dale & Cole, 1991; Gavin & al., 1993; Gopnik & Crago, 1991; Le Normand & al., 1993; Leonard

1987; 1989; Leonard & al., 1987; Leonard & al., 1992; Loeb & Leonard, 1988; 1991; McGregor, 1994; McGregor & Leonard, 1994; Paul & Alforde, 1993; Rice, 1994; Rice & Bode, 1993; Rice & al., 1995; van der Lely & Howard, 1993; Watkins, 1994a, 1994b; Watkins, Rice & Moltz, 1993). Alors que certains parlent de problèmes particuliers pour la morphologie flexionnelle et les mots grammaticaux (van der Lely & Howard, 1993), d'autres qualifient les problèmes morphologiques comme la marque d'identification des enfants TSAL (Bishop, 1992). La dimension morphologique a reçu la plus grande attention de la part des chercheurs. Ceux-ci rapportent des difficultés pour l'acquisition des morphèmes liés de temps et d'accord des verbes, ainsi que pour les morphèmes libres tels les auxiliaires, les pronoms et les articles (Fey & al., 1993; Johnston, 1988a; Leonard, 1982; 1989; 1995; Loeb & Leonard, 1991; McGregor & Leonard, 1994; Nelson, 1993; Rice & Bode, 1993; Rice, 1994; Watkins & al., 1993)¹. Watkins (1997) observe également un déficit concernant la morphologie dérivationnelle, bien qu'à un degré moindre. La plupart de ces études ont toutefois été réalisées auprès de sujets anglophones. Les manifestations de ce trouble du langage dans d'autres langues suscitent donc beaucoup d'intérêt.

2.2.2 : ÉTUDES TRANSLINGUISTIQUES

Outre l'intérêt de connaître l'étendue des difficultés langagières présentées par les enfants TSAL s'exprimant dans une langue autre que l'anglais, plusieurs chercheurs ont souligné la pertinence, voire même la nécessité, de réaliser des études translinguistiques. Ces dernières représentent une opportunité pour vérifier les hypothèses formulées en regard de l'acquisition du langage ou de la nature du déficit langagier des enfants TSAL. Grâce à ces études, des difficultés langagières semblables ou différentes peuvent être constatées et mises en relief selon la typologie des langues comparées.

¹ Pour un éventail complet des difficultés morphologiques observées chez les enfants TSAL, voir Johnston, 1988a ; Leonard, 1991 ; 1998.

Des chercheurs se sont intéressés notamment à l'allemand (Clahsen, 1989; 1992), à l'italien (Le Normand & al., 1993; Leonard & al., 1992; Leonard & Bortollini, 1998), à l'hébreu (Dromi, Leonard & Shteyman, 1993), l'islandais (Thordardottir, 2001); au français (Pierce, 1992; Le Normand & Chevrie-Muller 1991; Le Normand & al., 1993), au finlandais (Korkman & Häkkinen-Rihu, 1994) et au suédois (Mac Whinney, 1985). De la plupart de ces études translinguistiques ressortent des difficultés à prédominance morphologiques chez les enfants TSAL de langues maternelles diverses (Watkins, 1997), bien que des différences existent selon la typologie des langues étudiées (Fletcher & Ingham, 1995 ; Leonard, 1994 ; Le Normand & al., 1993; Roberts & Leonard, 1997; Thordardottir, 2001).

Il n'est cependant pas aisé de dégager des conclusions en ce qui a trait au déficit langagier des TSAL, car les objectifs de ces études peuvent varier. Des études translinguistiques plus nombreuses et bien coordonnées pourraient favoriser une meilleure compréhension de la nature des difficultés des enfants TSAL et de ses diverses manifestations.

Parmi les études translinguistiques, celles consacrées aux difficultés d'acquisition de la langue française sont peu nombreuses. Elles deviennent rarissimes et pratiquement inexistantes lorsque le franco-qubécois est ciblé. Quelques chercheurs se sont intéressés à la langue française, notamment à l'acquisition des formes syntaxiques et morphologiques (Fortin & Crago, 1999; Furchtbar-Feider, 1981; Labelle, 1981; Pierce, 1992) et plus particulièrement au pronom personnel (Girouard, Ricard & Gouin Décarie, 1997; Hamann, Rizzi & Frauenfelder, 1995; Kail, 1976; Karmiloff-Smith, 1981; Moignet, 1965; Plaza & Le Normand, 1996; Rondal, Leyen, Bredart & Peree, 1984; Verreault, 1984). D'autres se sont penchés sur les difficultés des enfants TSAL francophones en regard de certaines formes morphologiques tels les articles (Le Normand & al., 1993), les pronoms (Plaza & Le Normand, 1996) et les marques de temps (Paradis, 1999; Paradis & Crago, 2000). L'information demeure cependant limitée et lorsque des sujets dysphasiques francophones sont ciblés, comme dans la présente étude, force est de considérer les données provenant du milieu clinique québécois. Dans ce contexte, des

orthophonistes d'expérience œuvrant auprès d'enfants dysphasiques francophones âgés de moins de 6 ans ont observé informellement la présence de problèmes morphologiques qui s'avèrent semblables à ceux présentés par les enfants TSAL anglophones. Au nombre de ces difficultés, l'acquisition des pronoms personnels « il » et « elle » est soulignée.

2.3. EXPLICATIONS PROPOSÉES

Diverses hypothèses ont été formulées pour expliquer les difficultés d'acquisition des morphèmes grammaticaux chez les dysphasiques. Des auteurs ont présenté des classifications différentes de ces hypothèses (Bishop, 1992; 1994b; Leonard, 1998). Pour les fins de cette étude celle de Leonard (1998) est retenue car elle comporte des catégories plus larges qui offrent plus de souplesse. Ce dernier propose trois catégories d'explications selon que les auteurs attribuent le trouble du langage des enfants TSAL à un déficit des connaissances linguistiques, une limite générale des capacités de traitement ou un déficit de traitement d'un mécanisme spécifique.

2.3.1 : DÉFICIT DES CONNAISSANCES LINGUISTIQUES

Sous la rubrique du déficit des connaissances linguistiques sont regroupées diverses hypothèses référant à une connaissance incomplète des règles particulières, des principes et des contraintes grammaticales. Chacune diffère dans le type spécifique de connaissance linguistique. Parmi celles-ci se retrouve le déficit de la règle grammaticale implicite ou la théorie des traits manquants (Gopnik, 1990; Gopnik & Crago, 1991), selon laquelle les règles morphologiques abstraites ne sont pas acquises en raison d'une atteinte sélective du mécanisme inné d'acquisition du langage qui empêche la construction des paradigmes grammaticaux. Ainsi l'enfant ne peut décoder les règles grammaticales en usage dans son environnement linguistique et les éléments grammaticaux doivent donc être lexicalisés. Les résultats de plusieurs études (Bishop, 1992; 1994b; Clahsen, 1992; Dromi & al., 1993; Leonard et al., 1992; Leonard, Eyer, Bedore & Grela, 1997; Rice, 1994a; Rice &

Oetting, 1993; Watkins, 1994b) ne supportent pas cette hypothèse. En effet, ces chercheurs ont constaté des erreurs de surgénéralisation d'une règle (e.g. application du temps passé à un verbe irrégulier « *to come* » qui devient « **He comed* » plutôt que « *He came* ») chez les enfants TSAL, démontrant ainsi l'utilisation productive d'une règle morphologique. Pour Clahsen (1989) le déficit morphologique n'est pas généralisé puisqu'il observe que des dysphasiques de langue allemande acquièrent la règle du participe mais non celle de l'accord du sujet avec le verbe.

Clahsen (1989; 1992) invoque plutôt un déficit sélectif du système linguistique qui se traduit par une difficulté à réaliser la relation grammaticale entre deux éléments. Plus précisément, des difficultés sont observées au niveau de l'utilisation des auxiliaires, de l'accord du verbe avec le sujet, de la marque du cas à l'intérieur du syntagme nominal, de même que l'accord en genre des déterminants. Ce même auteur reconnaît cependant que le principe du contrôle d'accord (« *Control-Agreement Principle* ») qu'il invoque n'explique pas les difficultés des enfants TSAL de langue anglaise avec le temps passé et la compréhension de phrases passives réversibles telle « le garçon est tiré par la fille » (Clahsen, 1992). Il lui apparaît donc indiqué de poursuivre les travaux de recherche de façon à déterminer s'il s'agit de difficultés indépendantes ou ayant une source commune.

En s'appuyant sur la théorie des catégories fonctionnelles de Pollock (1989), Rice (1994a) introduit une première hypothèse appelée l'accord spécifieur-tête (« *Spec Head Agreement* ») relevant linguistiquement du nœud « flexion » pour expliquer les difficultés morphologiques des enfants TSAL avec l'accord des verbes. Cette explication tient compte du fait que ces enfants peuvent parallèlement exprimer adéquatement l'accord en nombre du déterminant et du nom qui est cependant réalisé dans le nœud « déterminant ». Cette même explication rend compte de la difficulté des TSAL à marquer le cas des pronoms. Selon Watkins (1994b) une différence de configuration dans les catégories fonctionnelles expliquerait les différences observées pour des morphèmes ayant les mêmes formes de surface (e.g. /s/ exprimant en anglais le pluriel des noms et la flexion du verbe à la troisième personne du singulier). L'existence de catégories fonctionnelles a été questionnée

par Eyer et Leonard (1995) qui ont démontré chez un sujet TSAL un retard dans le développement d'éléments de plusieurs catégories fonctionnelles, notamment celle de la flexion, plutôt que l'absence de ces catégories. Ces auteurs ajoutent cependant qu'un profil différent d'utilisation est constaté dans d'autres langues comme l'hébreu et l'italien, ce qui soulève la nécessité de mieux comprendre les caractéristiques de celles-ci afin de clarifier ce qui est en cause.

Rice et ses collègues ont formulé une deuxième hypothèse, celle du prolongement de la période de l'infinitif optionnel (Rice, 1994b; Rice & al., 1995). Selon cette hypothèse, les difficultés grammaticales des enfants TSAL sont attribuées à une période prolongée pendant laquelle ils ne savent pas que les marques de conjugaison sont obligatoires dans la proposition principale, alors que parallèlement d'autres formes de représentations linguistiques sont maîtrisées. Les enfants TSAL produisent des verbes à l'infinitif dans une proportion plus élevée que des sujets appariés selon leur performance langagière et ils persistent à le faire plus longtemps que leurs pairs. Parallèlement les TSAL utilisent des formes conjuguées et respectent les marques de temps et d'accord. Une étude ultérieure (Rice, Wexler, Hershberger, 1998) sur l'acquisition de la marque de temps par les TSAL confirme l'hypothèse de l'infinitif optionnel et démontre le lien étroit entre l'acquisition de la marque grammaticale du temps et un ensemble de morphèmes caractérisant les difficultés des TSAL anglophones (ex : l'accord troisième personne singulier : "-s"; le temps passé : "-ed"; les auxiliaires "be" et "do", la marque de cas du sujet). Ces différentes formes de surface régies par la même fonction grammaticale de temps sont plus tardivement acquises, par rapport à des sujets se développant normalement, alors qu'une autre forme de surface semblable comme la marque du pluriel "-s" est utilisée par les TSAL de façon comparable aux sujets du groupe contrôle. Selon cette hypothèse, la grammaire des enfants TSAL est caractérisée par une spécificité incomplète de la marque de temps et l'acquisition du temps s'avère une condition essentielle à l'utilisation de la marque d'accord des verbes.

D'autres auteurs (van der Lely, 1993 ; van der Lely & Harris, 1990; van der Lely & Stollwerck, 1997) se sont plutôt concentrés sur les difficultés de compréhension des

enfants TSAL. En effet, outre un déficit langagier sur le plan morphologique, ceux-ci éprouvent des problèmes de compréhension des phrases réversibles (e.g. « Le garçon embrasse la fille. ») qui proviendraient d'un déficit de représentation des relations dépendantes ou d'une difficulté à attribuer un rôle thématique aux différents constituants de la structure syntaxique. Les théories focalisant sur le déficit de morphologie flexionnelle ne prédisent pas le problème de compréhension des enfants TSAL résultant d'une difficulté à intégrer les informations syntaxiques et lexicales reliées au verbe et à ses arguments. Aussi, si l'acquisition de la morphologie plus spécifiquement verbale, de même que l'attribution des rôles thématiques posent problème chez les enfants TSAL, l'explication de la source de ces difficultés doit englober ces deux dimensions.

2.3.2 : LIMITE GÉNÉRALE DES CAPACITÉS DE TRAITEMENT

Contrairement aux chercheurs mentionnés dans la section précédente, certains autres ne mettent pas en doute l'intégrité du module inné d'acquisition du langage. Ces auteurs analysent les difficultés des TSAL sous l'angle des informations langagières à traiter. Selon les résultats de leurs travaux, certains d'entre eux invoquent une limite générale des capacités de traitement de l'information pour expliquer les difficultés langagières des sujets observés, alors que d'autres considèrent la présence d'un déficit cognitif.

Ellis Weismer (1985) constate une capacité d'inférence significativement moins bonne pour les enfants TSAL dans une tâche de réponse à des questions concernant des histoires présentées verbalement ou visuellement. Bien que la capacité des TSAL soit semblable à celle d'enfants normaux plus jeunes appariés selon leurs habiletés langagières réceptives, l'auteur opte pour une explication cognitive du déficit de traitement de l'information, tant verbale que non verbale, plutôt qu'une limite de la médiation verbale pour construire les inférences. En effet elle considère que les habiletés linguistiques sont façonnées par les habiletés cognitives et non l'inverse.

Par ailleurs Johnston et Smith (1989) ont démontré la difficulté des enfants TSAL à faire des inférences dans une tâche de sélection d'objets par attribut et dimension. Les résultats obtenus laissent entrevoir une limite plus grande du raisonnement inférentiel lorsque la dimension des objets est en cause, comparativement à la couleur. Ces auteurs expliquent cette distinction par le fait que la grandeur est une caractéristique reposant sur des relations ordinales, alors que la couleur correspond à des catégories nominales. Autrement dit, la grandeur est établie à l'intérieur d'un continuum et non la couleur. Les enfants TSAL auraient davantage de difficulté à inférer la règle pour le jugement de grandeur qui requiert plus de ressources compte tenu de la relativité qui s'ajoute aux informations à considérer.

Bishop (1994a) suggère la vitesse réduite de traitement appliquée à la production du langage ou l'hypothèse des marqueurs vulnérables à l'origine du déficit langagier des enfants TSAL. Plus précisément, la difficulté proviendrait de la lenteur de traitement de l'encodeur grammatical qui ne peut composer avec l'input du concepteur de message ou l'influence du matériel phonologiquement complexe requis pour la formulation du prochain segment de l'énoncé. L'auteur souligne que même si les données recueillies ne permettent pas de démontrer clairement l'effet de la complexité grammaticale ou phonologique sur l'utilisation des morphèmes, les résultats observés incitent à croire que l'habileté à appliquer correctement les marques morphologiques décline avec l'augmentation de la complexité de l'énoncé à formuler. Ce chercheur conclut que les difficultés de ces enfants relèvent davantage d'un problème de performance que de celui de la compétence linguistique. Ceci soutient des règles morphologiques difficilement accessibles pour les enfants TSAL en dépit du fait qu'elles soient apprises.

Selon Menyuk (1991) la conscience des catégories linguistiques et de leurs relations n'est pas le produit de la connaissance linguistique mais plutôt une partie de l'acquisition d'une telle connaissance. Le processus d'acquisition et la séquence du développement reposeraient sur les habiletés métalinguistiques car le développement du langage est caractérisé par une étape de connaissance intuitive et d'utilisation du

langage, suivie d'une étape de conscience des catégories et des relations et finalement celle de l'automatisation de ces connaissances (Menyuk, 1991;1993). L'auteur précise que les données, autres que celles tirés du langage spontané, véhiculées dans les écrits fournissent l'évidence d'habiletés métalinguistiques limitées chez les enfants TSAL ou d'une difficulté à prendre conscience des catégories et des relations existantes dans les différentes dimensions du langage. La compétence métalinguistique permettrait d'automatiser ces catégories et ces relations de façon à laisser l'espace et le temps nécessaire pour acquérir de nouvelles structures. Ainsi, le déficit des enfants TSAL correspondrait à une difficulté de perception consciente de la connaissance (Menyuk, 1991) ou des difficultés métalinguistiques (Menyuk, 1991; 1993) relevant d'un « métatraitement » de l'information langagière plutôt que de difficultés métacognitives (Menyuk, 1993). Pour ce chercheur, les hypothèses formulées pour expliquer ce trouble du langage, en termes de vitesse réduite de traitement des informations de la parole ou de capacités limitées à traiter l'information dans un temps donné, peuvent être regroupées sous une explication d'habiletés métalinguistiques diminuées.

Evans (1996) a étudié l'effet d'une condition discursive où la demande de traitement d'information est plus forte. Préoccupée par l'hétérogénéité de la population des enfants TSAL, l'auteure a réalisé son étude auprès de deux sous-groupes de sujets TSAL, l'un avec des difficultés expressives prédominantes et l'autre avec des habiletés réceptives et expressives réduites. Dans un tel contexte, le premier groupe démontre plus d'erreurs d'omission de morphèmes liés, alors que peu de changement est observé dans les erreurs du deuxième groupe. L'auteure mentionne toutefois que le trouble sévère a pu obscurcir la variabilité de la performance du deuxième groupe.

✂ Selon ce chercheur, les résultats obtenus soutiennent l'hypothèse des limites de la capacité de traitement des enfants TSAL. Elle ajoute cependant qu'il demeure à démontrer si les omissions de morphèmes sont dues aux caractéristiques phonologiques de ces marqueurs morphologiques ou à leur moins grande valeur informationnelle.

Windsor et Hwang (1999) effectuent une méta-analyse de résultats obtenus dans deux études antérieures pour vérifier le support que peuvent offrir des modèles mathématiques de régression en regard de l'hypothèse du ralentissement généralisé des enfants TSAL. La limite généralisée des capacités de traitement de ces enfants par rapport aux enfants de même âge se développant normalement peut se traduire différemment en terme de temps de réaction selon le modèle sélectionné. Ce temps de réponse de l'enfant TSAL diffère par une constante absolue dans le modèle proportionnel. Le modèle linéaire assume que le traitement cognitif de cet enfant est ralenti et non la vitesse de traitement sensori-moteur. Finalement le modèle non linéaire propose une augmentation progressive du ralentissement selon les étapes successives de traitement de l'information. Cette étude démontre que les trois modèles mathématiques supportent un temps de réponse plus lent des TSAL pour diverses activités verbales et non verbales. Devant un tel constat, les chercheurs soulignent la nécessité de mieux définir la notion de ralentissement généralisé sur le plan théorique, aussi bien que mathématique. L'étude a permis d'observer que le temps de réponse moyen d'un groupe de sujets TSAL reflète bien le temps de réponse individuel. Par ailleurs les résultats obtenus ne différencient pas les sujets TSAL de type expressif et ceux de type mixte, ce qui suggère aux auteurs que les sous-groupes de TSAL ne se distinguent pas suffisamment quant à leurs habiletés réceptives.

Johnston (1992; 1994) s'exprime davantage en faveur d'une explication des difficultés langagières des enfants TSAL par des limites cognitives que par des capacités de traitement limitées. En effet, l'auteure mentionne que la «capacité» est considérée comme l'équivalent de la charge de travail ou l'accomplissement dans une période de temps donnée (Johnston, 1992). Ainsi, la capacité exigée est plus grande si la tâche est plus rapide ou nécessite des schèmes mentaux plus puissants ou plus efficaces. Une explication aussi générale que les limites de la capacité de traitement pourrait effectivement rendre compte de différents déficits cognitifs non verbaux, mais elle ne peut expliquer une atteinte sélective de la fonction cognitive (Johnston 1994). En effet, les enfants TSAL sont identifiés sur la base d'un quotient de performance situé dans le registre de la normale. Une explication adéquate du déficit cognitif doit donc tenir compte du fait que ces enfants TSAL

présentent des limites cognitives non verbales dans l'accomplissement de certaines tâches seulement.

Une étude portant sur la compréhension d'une histoire présentée oralement ou visuellement à des sujets TSAL de 8 ans à 12 ans a mis en évidence des difficultés de compréhension littérale et inférentielle (Bishop & Adams, 1992). Ces limites ont été observées pour l'ensemble des sujets TSAL étudiés avec une atteinte plus importante pour le groupe de sujets TSAL sémantique-pragmatique, sans que cette différence ne soit statistiquement significative. Les difficultés constatées pour les deux modes de présentation des histoires incitent les auteurs à soupçonner un déficit cognitif primaire. Ceux-ci indiquent que des études auprès d'enfants présentant un important déficit langagier relié à une toute autre étiologie, telle la déficience auditive, permettraient de confirmer cette hypothèse.

D'autres chercheurs (Connell & Stone, 1992; 1994; Connell, Franks & Stone, 1993; Stone & Connell, 1993) considèrent également que le déficit langagier des enfants TSAL est relié à la performance langagière. Connell et ses collègues se sont penchés sur les mécanismes d'apprentissage des règles pour comprendre la nature du déficit de ces enfants. Ils ont étudié l'effet de deux modalités d'enseignement, l'imitation et le modeling, sur l'apprentissage de règles par des sujets TSAL et deux autres groupes de sujets se développant normalement, l'un du même âge chronologique et l'autre de même niveau langagier. Ces chercheurs ont comparé deux approches d'enseignement pour l'apprentissage d'une règle linguistique exprimée par un morphème inventé présenté dans la modalité auditive (Connell & Stone, 1992) et visuelle (Stone & Connell, 1993), suivi de l'apprentissage d'une règle non linguistique (Connell & Stone, 1994). À travers cette série d'études, ils ont démontré que les enfants TSAL ne présentent pas de difficulté généralisée à induire des relations régies par une nouvelle règle dans leur environnement. Leur difficulté consiste particulièrement à induire de nouvelles règles reliées à l'encodage symbolique de relations existant dans leur environnement, que le symbole soit auditif ou visuel. De plus, les TSAL éprouvent un problème spécifique d'accès à des symboles auditifs qui leur sont pourtant connus. Ceci est mis en évidence par le bénéfice que leur apporte

l'enseignement par imitation, lorsqu'ils sont soumis à une tâche de production d'un nouveau morphème. Connell et al. (1993) soulignent que les écrits font suffisamment ressortir le style d'apprentissage particulier des enfants TSAL pour en faire un marqueur de cette condition. De plus, les résultats obtenus plaident en faveur d'un problème de performance qui masque une compétence pouvant être équivalente à celle de leurs pairs pour certains aspects du langage.

D'autres chercheurs (Restrepo & al., 1992) abondent dans le même sens. Ils se distinguent toutefois par l'objet de leur étude. Ils ont analysé qualitativement les relations entre les habiletés cognitives verbales et non verbales d'un groupe d'enfants TSAL et d'un groupe d'enfants se développant normalement. Cette équipe de chercheurs a dérivé statistiquement un modèle de relations permettant de constater que celui des sujets TSAL ne correspond pas à celui des sujets se développant normalement. De plus, la distinction entre les deux groupes s'étend au domaine non verbal avec une corrélation significativement différente pour la mesure d'apprentissage d'un morphème lié et celle d'induction d'une règle non verbale. Ces chercheurs concluent donc que les enfants TSAL présentent un système cognitif qualitativement différent permettant de les considérer comme une population clinique plutôt qu'un groupe qui se situe à l'extrémité la plus faible du continuum, tel que préconisé par Leonard (1987; 1991).

À travers une tâche d'apprentissage d'un morphème inventé, Swisher et Snow (1994) ont démontré les liens existant entre l'acquisition d'un morphème lié tel un suffixe relié à un lexème et les habiletés lexicales, tant chez les sujets TSAL que les sujets se développant normalement. D'après les résultats obtenus pour les deux groupes de sujets, un niveau critique d'apprentissage du vocabulaire s'avère une condition nécessaire, mais non suffisante, pour susciter la généralisation de l'apprentissage puisque le patron d'acquisition des sujets TSAL correspond davantage à un haut niveau d'apprentissage avec une faible généralisation de cet apprentissage. Ces résultats n'appuient pas la théorie d'un déficit d'induction des règles mais suggèrent celle d'un déficit d'emmagasinage et d'accès à l'information phonologique, à laquelle les auteurs apportent une nuance. En effet, la généralisation

des acquis leur semble reliée à un apprentissage en quantité suffisante dont le niveau requis peut différer selon les enfants. Ultérieurement, Kiernan et Snow (1999) obtiennent des résultats différents dans une étude où une plus longue période d'entraînement, de même que deux contextes d'apprentissage de mots peu fréquents et d'un suffixe sont offerts aux sujets. La dissociation entre le niveau d'apprentissage et la généralisation du morphème lié suggère deux éléments aux auteurs. Premièrement, les difficultés de généralisation ne peuvent être attribuées à un problème d'emmagasinage et d'accès de l'information verbale. Deuxièmement, les habiletés nécessaires pour apprendre sont indépendantes de celles requises pour extraire une règle et l'utiliser de façon productive. Ainsi, la généralisation limitée du suffixe refléterait plus spécifiquement un problème relié à l'extraction et l'extension de règles. Ces auteurs observent toutefois que la plupart des enfants TSAL généralise le morphème lié et il appert que l'expérience d'un deuxième contexte de généralisation contribue davantage à cette acquisition que le prolongement de l'apprentissage.

Des auteurs (Kiernan, Snow, Swisher & Vance, 1997) ont questionné la capacité des TSAL pour inférer des règles non verbales, de même que leur flexibilité pour conceptualiser une nouvelle règle lorsque la tâche en cours est modifiée. Ils n'ont constaté aucune différence entre le groupe des TSAL et celui des enfants se développant normalement appariés selon l'âge, concernant leur habileté à extraire une règle, leur capacité de passer d'une règle à l'autre et le nombre d'essais pour atteindre le critère de réussite. Ils déduisent que le déficit linguistique des enfants TSAL ne peut être relié à une difficulté générale d'induction des règles, ni à un manque de flexibilité pour conceptualiser une nouvelle règle. Les résultats convergent davantage en faveur d'un déficit langagier spécifique dans le domaine de l'acquisition de formes morphosyntaxiques ou des règles qui les sous-tendent.

Sous la rubrique de la limite des capacités de traitement de l'information se retrouve également l'hypothèse de surface véhiculée par Leonard et ses collaborateurs (Leonard, 1989; 1994; Leonard & al., 1997; Leonard & al., 1992; McGregor & Leonard, 1994) parmi les explications proposées pour les difficultés des enfants

TSAL. Ces chercheurs expliquent le déficit langagier de ces enfants TSAL par la substance phonétique faible des morphèmes qui nuit à la construction des paradigmes morphologiques (Leonard, 1989; 1994). Plus spécifiquement, ces morphèmes correspondent à un segment consonantique non syllabique ou une syllabe non accentuée, tous deux caractérisés par leur courte durée relativement aux morphèmes adjacents, leur fréquence fondamentale, ainsi que leur amplitude souvent plus basse (Leonard, 1989; 1994; Leonard & al., 1992). Ces morphèmes non saillants s'expriment sous forme d'un phonème en finale de syllabe (e.g. /s/ flexion verbale de la troisième personne du singulier) ou d'une syllabe (e.g. l'auxiliaire « *is* » pour le temps passé), dont la position brise le patron métrique d'une syllabe forte suivie d'une syllabe faible caractérisant l'anglais. Ainsi l'absence de saillance de ces morphèmes nuit à leur acquisition. L'étude de Leonard et al. (1992) a démontré une plus grande difficulté des enfants TSAL pour identifier un phonème cible dans une paire de stimuli composés de syllabes non sens dont les contrastes phonétiques reflètent les caractéristiques phonologiques des formes morphologiques qu'ils acquièrent difficilement. Dans cette étude, la tâche consiste à percevoir une différence entre deux phonèmes et à presser un bouton lorsque le phonème cible est reconnu. Cette tâche s'avère plus difficile pour les TSAL, alors que leur corpus langagier témoigne de la production de ces mêmes formes. Les auteurs établissent un parallèle entre cette tâche et la perception de phonèmes à substance phonétique faible qui doivent être reconnus à la fois comme morphème et comme forme dotée d'une fonction grammaticale. Les sujets TSAL affichent une performance significativement plus faible dans ces deux tâches. Les propriétés physiques de la parole telles la brièveté relative et l'absence d'accentuation jouent donc un rôle important, sans être des facteurs suffisants. Pour ces auteurs, les capacités de traitement limitées sont taxées quand un rôle morphologique est attribué aux formes phonologiques. Il s'ensuit une construction plus lente du paradigme morphologique et la nécessité d'une plus grande exposition des enfants TSAL à ces formes. Ainsi le déficit langagier de ces enfants serait davantage relié à une vitesse de traitement réduite qu'à un problème avec la grammaire sous-jacente. Selon l'hypothèse de surface, les formes phonologiques plus fragiles auraient un impact sur la morphologie

et le déficit morphologique des TSAL pourrait se traduire différemment selon la typologie de la langue (Leonard, 1998).

Des études translinguistiques s'intéressant à l'hébreu et à l'italien supportent l'hypothèse de surface moyennant cependant des ajustements pour la langue étudiée (Dromi & al., 1993; Leonard & al., 1987). En effet des langues hébraïque et italienne se caractérisent par leur richesse morphologique et la transparence de leurs règles. Néanmoins ces études démontrent que les TSAL éprouvent des difficultés d'acquisition de certains morphèmes à substance phonétique faible tant en italien (Leonard & al., 1997) qu'en hébreu (Dromi & al., 1993). Leonard et al. (1987) suggèrent la plus grande richesse morphologique de la langue italienne pour expliquer la plus grande utilisation de la morphologie par les TSAL italophones comparativement aux TSAL anglophones. Face aux mêmes observations, Dromi et al. (1993) tirent les mêmes conclusions en comparant les TSAL de langue hébraïque aux anglophones, bien que la difficulté d'acquisition plus grande pour les morphèmes rattachés au verbe ne puissent être expliquée par l'hypothèse de la richesse morphologique.

Pour Bishop (1992), une explication basée sur les limites de la capacité de traitement doit aussi bien tenir compte des forces cognitives des enfants TSAL que de leurs faiblesses. Des auteurs (Bishop, 1992; Bishop & Adams, 1992; Johnston, 1992; 1994) s'orientent plus spécifiquement vers une explication des désordres langagiers des enfants TSAL par un trouble cognitif. Bien qu'on ne puisse encore trancher la question du rôle de la cognition dans le déficit langagier des TSAL, à savoir si les déficits cognitifs sont causals ou coexistants, Johnston (1999) affirme que certains déficits non verbaux ont des liens directs avec la performance langagière, même s'il ne s'agit pas de l'ensemble de ceux recensés. Il apparaît évident que ces déficits peuvent conduire à un trouble du langage et également résulter en un tel trouble.

Par ailleurs les résultats obtenus dans certaines études (Bishop, 1994b; Clahsen, 1992; Rice, 1994a; Rice & Oetting, 1993; Rice & al., 1995; Rice & al., 1998) ébranlent l'hypothèse de surface. En effet les prédictions reliées à cette hypothèse telles l'omission ou des erreurs portant sur des morphèmes de substance phonétique faible

ne se réalisent pas. Plus précisément, les sujets TSAL de langue anglaise (Bishop, 1994b; Rice, 1994a; Rice & Oetting, 1993) et allemande (Clahsen, 1992) marquent le pluriel des noms avec une forme phonologique qu'ils omettent lorsqu'il s'agit de signifier la flexion du verbe. L'hypothèse de surface ne peut expliquer cette asymétrie constatée dans ces deux langues concernant une même forme phonologique pour des fonctions morphologiques différentes. De plus, l'étude de Rice et al. (1995) démontre que lorsque les TSAL utilisent des formes non accentuées tel que les verbes « *be* » et « *do* », elles portent les marques de temps et d'accord. Par conséquent, la difficulté des enfants TSAL résiderait davantage dans la structure morpho-syntaxique sous-jacente à la conjugaison permettant l'application des marques de temps et d'accord aux verbes lexicaux.

Dans le même ordre d'idée, Watkins (1994b) souligne également plusieurs éléments constatés chez les TSAL qui ne sont pas prédits par l'hypothèse de surface et ni par l'hypothèse de l'accord manquant. Plus précisément, il s'agit des difficultés d'utilisation de formes telles que la particule de verbe par opposition à un contexte prépositionnel, le lexique limité des verbes et l'apprentissage différent de formes morphologiques dérivationnelles selon leur rôle d'agent ou d'instrument. De plus, la plus grande difficulté des enfants TSAL pour les morphèmes flexionnels transparaît dans le patron différent d'apprentissage pour les morphèmes dérivationnels et flexionnels.

2.3.3 : DÉFICIT DE TRAITEMENT D'UN MÉCANISME SPÉCIFIQUE

D'autres hypothèses dans le domaine du traitement de l'information ont été suggérées pour expliquer les troubles langagiers des enfants TSAL. Des chercheurs croient effectivement qu'une atteinte d'un mécanisme cognitif spécifique peut nuire au traitement de l'information et provoquer les difficultés langagières des enfants TSAL. À ce chapitre, Tallal et ses collaborateurs soutiennent qu'un déficit de traitement temporel des stimuli auditifs peut être la source des problèmes de parole et de langage éprouvés par les sujets TSAL (Stark, Tallal & Mellits, 1985; Tallal,

1985; Tallal & Piercy, 1973; 1974; Tallal & Stark, 1981). Plus précisément, le déficit porte sur la vitesse de traitement des stimuli auditifs brefs et présentés rapidement. Les sujets TSAL ne peuvent détecter les indices acoustiques non verbaux et verbaux présentés très rapidement et successivement (Tallal, 1988; Tallal & Stark, 1981), alors que la performance de ces sujets se compare à celle d'enfants se développant normalement lorsque la durée du stimulus ou l'intervalle interstimuli est augmenté dans une condition expérimentale. Ces auteurs ont démontré que le traitement de l'information auditive verbale et non verbale est associé aux habiletés langagières réceptives et expressives des sujets TSAL, bien que moins fortement pour ces dernières. Ce déficit de la reconnaissance d'éléments rapides de la parole nuirait donc à la réalisation adéquate des morphèmes qui comportent des formes phonologiques ayant de telles propriétés acoustiques.

Tallal et ses collaborateurs (Merzenich, Jenkins, Johnston, Schreiner, Miller & Tallal, 1996; Tallal, Miller, Bedi, Byrna, Wang, Nagarajan, Schreiner, Jenkins & Merzenich, 1996) ont élaboré un traitement dans lequel la parole a été modifiée de façon acoustique par une manipulation de la durée des stimuli ou de l'intervalle interstimuli et l'amplification des stimuli rapides. L'efficacité de ce traitement ayant pour but d'améliorer les habiletés de traitement temporel a été démontrée par une amélioration importante des habiletés réceptives des enfants TSAL qui a été maintenue après que le traitement eut été complété. D'après ces chercheurs de tels résultats incitent à croire que la symptomatologie des enfants TSAL reflète les limites de traitement de mécanismes primaires plutôt qu'un problème de compétence linguistique. En effet, l'amélioration substantielle et rapide des habiletés de traitement temporel qui s'est généralisée à la parole témoigne d'une compétence linguistique grandement supérieure à ce que les enfants TSAL peuvent démontrer dans des conditions normales d'écoute et d'expression verbale.

Dans une recension des hypothèses soulevées pour expliquer les difficultés des TSAL, Bishop (1992) indique concernant la théorie du déficit auditif que le problème n'est pas de vérifier si les limites auditives peuvent entraver l'acquisition du langage,

mais bien de savoir jusqu'à quel point les déficits non verbaux et linguistiques des enfants TSAL peuvent être attribués à cette cause.

Leonard et al. (1992) ont élaboré un protocole expérimental ayant permis la réplique des résultats de Tallal et Stark (1981) que Leonard et ses collaborateurs interprètent toutefois différemment. Selon ces derniers, la tâche expérimentale de perception auditive de morphèmes à substance phonétique faible (e.g. pronom, déterminant, marque d'accord) et l'identification d'un stimulus cible implique plus que l'habileté à discriminer l'information phonétique pertinente. Au-delà de la perception, le phonème doit être reconnu comme un morphème auquel correspond une fonction grammaticale. Pour ces auteurs, toute opération ajoutée à une tâche de discrimination difficile, mais réalisable, la rend vulnérable, et ceci occasionne les difficultés langagières des TSAL.

Au nombre des mécanismes spécifiques de traitement de l'information, plusieurs auteurs se sont intéressés à celui de la mémoire auditive croyant qu'elle pourrait être la cause des difficultés langagières des TSAL. Certains ont étudié le déficit mnésique lui-même (Gathercole & Baddeley, 1990; Gillam, Cowan & Day, 1995 ; Gillam, Cowan & Marler, 1998), alors que d'autres ont analysé le lien entre le déficit mnésique et les difficultés langagières des TSAL (Bedore & Leonard, 1997 ; Ellis Weisner, Evans & Hesketh, 1997; 1999; Montgomery, 1995 ; 2000).

Le déficit mnésique des TSAL se traduirait par une atteinte de l'emmagasinage de l'information phonologique dans la mémoire de travail (Gathercole & Baddeley, 1990). Ces auteurs ont comparé la performance des sujets TSAL à celle de sujets appariés en fonction de leur performance non verbale et de sujets plus jeunes possédant les mêmes habiletés langagières réceptives et de lecture, dans une tâche de rappel d'une liste de mots et celle de répétition de non-mots. La difficulté observée résulterait d'une mauvaise représentation phonologique ou d'un mécanisme de rappel inefficace, qui provoquerait, dans l'un ou l'autre cas, une atteinte des habiletés de mémoire phonologique. Les conclusions de ces auteurs sont appuyées par une étude ayant mis en évidence la performance significativement plus faible de

TSAL comparativement à des sujets normaux du même âge, pour le rappel de non-mots et la compréhension de phrases redondantes (Montgomery, 1995). Les résultats suggèrent d'abord un déficit de traitement relié à tout le moins à une capacité déficitaire de la mémoire phonologique de travail (Montgomery, 1995). Par la suite, Montgomery (2000), opte pour une limite de la capacité de mémoire de travail fonctionnelle, appuyant sa démonstration sur le modèle de Daneman (Daneman & Carpenter, 1983). D'après cette dernière étude, dans une condition demandant parallèlement un traitement complexe, les TSAL présentent un moins grand rappel de mots que celui de pairs du même âge, mais comparable à celui de sujets plus jeunes appariés selon leur vocabulaire réceptif, et ceci probablement parce que plus de ressources sont allouées au traitement de l'information au détriment de l'entreposage des mots. Dans le contexte de la compréhension de phrases redondantes, la performance des enfants TSAL est cependant moins bonne que celle des sujets plus jeunes. Pour l'auteur, les plus grandes exigences de cette tâche pour la mémoire de travail fonctionnelle des TSAL, de même que leur capacité totale de traitement, pourraient expliquer ces résultats. Montgomery (2000) n'élimine toutefois pas la contribution de facteurs tels des habiletés de traitement sémantique moins efficaces, de même que des connaissances syntaxiques différentes chez les TSAL.

Une autre étude (van der Lely & Howard, 1993) n'a cependant pas permis de démontrer une performance différente des TSAL par rapport à des enfants plus jeunes appariés selon leurs habiletés langagières réceptives et expressives. La mémoire de travail a été évaluée au moyen de deux tâches (répétition et identification d'images), comportant des stimuli permettant d'évaluer l'influence de la similarité sémantique, la similarité phonologique et l'effet des connaissances lexicales. Leurs résultats ne supportent pas une explication des difficultés langagières des TSAL par une limite de la mémoire phonologique immédiate.

Gillam et al. (1995) penchent davantage en faveur d'un problème mnésique, concernant spécifiquement la mémoire de la position spécifique d'un élément dans une série. Dans une tâche de répétition de chiffres, ils ont comparé un groupe de

sujets TSAL à des sujets de même âge chronologique, de même qu'à des sujets plus jeunes présentant de meilleures habiletés langagières mais appariées selon leur empan mnésique. Ils ont constaté que les sujets TSAL présentent un effet de primauté semblable mais différent de celui d'un groupe de sujets de même âge chronologique. Ces résultats incitent les auteurs à croire que les habiletés de répétition de chiffres sont davantage reliées aux mécanismes de mémoire à court terme qu'aux mécanismes langagiers. Les chercheurs ont également observé l'effet d'un suffixe verbal (e.g. liste de chiffres suivis d'une syllabe non-sens : « one /snok/, two/snok/, etc. ») tant pour les TSAL que pour le groupe contrôle ayant les mêmes habiletés mnésiques. Ceci leur permet de mettre en doute une trace mnésique plus brève ou plus fragile pour les sujets TSAL comparativement à celle de sujets du même âge ou plus jeunes ayant les mêmes habiletés mnésiques. La présence de ce suffixe aurait cependant entraîné la perte d'indices concernant la position des stimuli qui peuvent être rappelés, mais non dans l'ordre, contrairement aux deux autres groupes de sujets. Pour ces auteurs, les TSAL seraient donc plus vulnérables aux interférences et d'autant plus, s'ils procèdent plus lentement à l'extraction d'information de leur mémoire.

Une autre étude (Bedore & Leonard, 1997) supporte partiellement l'explication des difficultés morphologiques des enfants TSAL par un déficit mnésique. En effet ces chercheurs ont démontré une plus faible performance pour les sujets TSAL d'âge préscolaire concernant la mémoire de travail phonologique et la production de morphèmes grammaticaux comparativement à deux groupes de sujets, l'un apparié selon le langage réceptif et l'autre selon le quotient non verbal. Ils ont obtenu une corrélation significative pour la production de non-mots et l'utilisation de morphèmes grammaticaux. L'absence d'effet de similarité, en présence de difficultés avec les morphèmes consonantiques, laisse croire aux auteurs qu'une explication reposant uniquement sur les limites de la mémoire phonologique est insuffisante. Ils soulèvent la possibilité que des facteurs prosodiques tel l'utilisation de syllabe faible à l'extérieur du patron dominant en anglais (syllabe forte - syllabe faible) puisse être également en cause.

Dans une tâche de rappel du dernier mot d'une série de phrases, des chercheurs (Ellis & al., 1997; 1999) ont démontré une capacité de mémoire de travail verbale réduite pour des TSAL d'âge scolaire, par rapport à des sujets de même âge chronologique et de plus jeunes sujets avec même habiletés langagières. L'absence de corrélation significative entre le rappel de mots et les mesures langagières des TSAL questionnent les auteurs sur le lien entre la capacité de mémoire de travail des TSAL et leurs difficultés langagières. Pour ces chercheurs, la corrélation entre mémoire de travail et langage qui diffère de celle entre mémoire de travail et habiletés cognitives non verbales, de même que le patron distinct d'erreurs des TSAL suggèrent des processus sous-jacents qualitativement différents. Aussi se demandent-ils si les capacités de mémoire de travail jouent un rôle causal dans les troubles de développement du langage ou si elles reflètent un domaine de difficulté indépendant.

D'autres auteurs (Gillam & al., 1998) se sont intéressés aux mécanismes sous-jacents du déficit mnésique des TSAL. Ces auteurs ont utilisé une tâche de rappel de chiffres à un niveau compatible avec l'empan mnésique de chaque sujet, pour évaluer des sujets TSAL d'âge scolaire et des sujets de même âge se développant normalement. Les résultats de cette étude ne supportent pas l'hypothèse de difficultés des TSAL avec le traitement temporel rapide pour expliquer les difficultés mnésiques puisqu'ils ont un moins bon rappel de listes présentées à un rythme plus lent. De plus, les enfants TSAL n'ont pas de difficultés à générer des représentations phonologiques relativement complètes. Une performance supérieure avec la modalité auditive (stimuli auditifs et réponse verbale) comparativement à la modalité visuelle (stimuli visuels et réponse par pointage) est observée pour les deux groupes. Les TSAL affichent cependant une plus pauvre performance dans la modalité visuelle. Compte tenu de ces résultats, les auteurs croient que les sujets TSAL peuvent avoir une difficulté à retenir des codes phonologiques antérieurement formés pendant des opérations mentales multiples, ou encore, ils évitent de créer des représentations phonologiques à moins que la tâche n'exige un tel code.

Toutes ces études démontrent moins d'habiletés mnésiques pour le groupe de sujets TSAL, à l'exception de l'étude de van der Lely et Howard (1993). Bien que ces

études s'intéressent à la mémoire auditive, elles ne poursuivent cependant pas les mêmes buts. Elles se distinguent par les caractéristiques des sujets étudiés, la tâche réalisée et les stimuli utilisés. Ainsi, il s'avère difficile de faire la lumière sur les liens existant entre mémoire de travail et déficit langagier des TSAL.

2.3.4 ORIENTATION QUANT AUX EXPLICATIONS PROPOSÉES

En conclusion, plusieurs hypothèses ont été soulevées pour expliquer les difficultés langagières des TSAL. Sous chacune des rubriques permettant de classer ces hypothèses, certaines subsistent à travers le temps. Tel est le cas pour l'hypothèse d'une période prolongée de l'infinitif optionnel (Rice & Wexler, 1996; Rice & al., 1995) au nombre des explications linguistiques. L'hypothèse de surface (Leonard, 1989) nuancée par la richesse morphologique de la langue (Leonard & al., 1987) ressort parmi les hypothèses reliant les difficultés langagières des enfants TSAL au déficit de traitement spécifique de l'information. Par ailleurs, d'autres auteurs soutiennent l'hypothèse d'un déficit affectant plus largement la capacité de traitement de l'information (Bishop 1994b; Connell & Stone, 1992; 1994; Connell, Franks & Stone, 1993; Evans, 1996; Stone & Connell, 1993; Windsor & Hwang, 1999), alors que d'autres invoquent un déficit de la fonction cognitive (Bishop & Adams, 1992; Ellis Weismer, 1985; Johnston, 1992; 1994; Restrepo & al., 1992). Les hypothèses concernant l'atteinte de mécanismes de traitement spécifiques chez les TSAL soulèvent toujours l'intérêt de chercheurs qui ont récemment alimenté les écrits tant pour supporter le déficit de perception auditive (Habib 2000; 2001) que celui de la mémoire auditive (Montgomery, 2000).

Sans pouvoir être réfutée entièrement, aucune de ces hypothèses ne fait toutefois consensus dans les écrits. Aussi la proposition de Watkins (1994b) mériterait-elle d'être considérée. Selon cet auteur, l'explication des difficultés des TSAL devrait reposer sur une combinaison d'éléments tels la brièveté de la forme morphologique, la complexité sémantico-syntaxique et l'implication du système du verbe. L'explication multidimensionnelle suggérée pourrait peut-être apporter l'éclairage souhaité pour mieux comprendre la cause du déficit des TSAL. À la lumière des

connaissances actuelles, l'explication des difficultés langagières des enfants dysphasiques demeure une question non résolue. Conséquemment le choix d'une approche pour l'intervention auprès des enfants TSAL s'avère d'autant plus complexe. En effet, dans un objectif d'intervention efficace, la difficulté à préciser la cause du problème langagier des enfants TSAL nécessite que les différentes hypothèses soulevées soient considérées dans la conceptualisation d'un traitement ayant pour cible leurs difficultés morphologiques. De plus, le cadre théorique sous-tendant les différents morphèmes ciblés doit servir de toile de fond à l'élaboration du traitement. La prochaine section traite de ce support théorique.

2.4 MORPHÈME CIBLE : PRONOM PERSONNEL

Une étude portant sur l'efficacité d'une intervention visant l'acquisition des formes pronominales « il » et « elle » demande qu'un tel traitement soit fondé sur les caractéristiques connues de ces formes morphologiques. Dans la prochaine section, les raisons ayant motivé le choix des pronoms personnels « il » et « elle » sont d'abord expliquées. Les facteurs déterminants sous-tendant l'acquisition de ces formes pronominales et les contraintes linguistiques à considérer pour l'élaboration du traitement sont ensuite exposés.

2.4.1 : CHOIX DES PRONOMS " IL " ET "ELLE "

Un objectif d'intervention ciblant l'acquisition de ces formes pronominales par des enfants dysphasiques représente un véritable défi. L'acquisition du système des pronoms personnels repose sur plusieurs opérations. En effet, l'enfant doit isoler chaque forme pronominale, déceler les traits sémantiques qu'elle encode, découvrir la distribution syntaxique de chacune et leur attribuer un rôle dans le contexte discursif (Chiat, 1986a; 1986b). L'emploi du bon pronom personnel présuppose une

compréhension des distinctions sémantiques de nombre, de personne et de cas (Owens, 1995).

Parmi la classe grammaticale des pronoms personnels, ceux de la troisième personne se distinguent des autres. En effet, l'étiquette pronom personnel :

... semble ne devoir correspondre qu'aux personnels de la 3^e personne qui jouent dans l'énoncé un rôle de représentant (rôle anaphorique) : *Nos filles sont étudiantes. Elles sont à Paris.* Les personnels de première et deuxième personne ont un comportement syntaxique analogue à celui des noms propres : ce sont des noms personnels. (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi & Méel, 1994, p. 357).

Contrairement au pp 3^e ps, l'antécédent du pronom de première ou de la deuxième personne du singulier est limité par le contexte discursif, ce qui facilite leur interprétation.

Pour d'autres raisons, des chercheurs s'intéressant à la langue anglaise observent que les pp 3^e ps sont plus difficiles à acquérir pour l'enfant se développant normalement et ils considèrent que ces pronoms présentent une situation particulière. Parmi les hypothèses avancées pour expliquer cette situation, mentionnons l'intégration d'un plus grand nombre de traits distinctifs tel le genre (Chiat, 1981), le trait animé-inanimé (Chiat, 1986a; Waryias, 1973), la similitude phonologique entre « he » et « she » (Chiat, 1986b), de même que le potentiel plus grand de référents (Chiat, 1986b; Maratsos, 1979; Waryas, 1973). En français, les pronoms personnels comportent un plus grand nombre de formes (Girouard & al., 1997). Ces derniers auteurs soulignent la plus grande complexité des pp 3^e ps en français comparativement à l'anglais compte tenu de la variation des formes selon le genre et le type de complément. La Figure 1 illustre cette situation. Jakubowicz et Rigaut (1997) constatent aussi la plus grande variété de formes pour la troisième personne. De plus, en franco-québécois ou français parlé informel, d'autres formes phonologiques s'ajoutent à celles du français standard pour les pp 3^e ps (Auger, 1995; Leclerc, 1989; Walker, 1984). Le pronom personnel « il » subit quelques transformations. La consonne liquide /l/ s'efface en position finale, isolant la voyelle

/i/. Le pronom masculin de la troisième personne « il » est réalisé /i/ si le mot qui le suit débute par une consonne (e.g. /ipar/), toutefois il se réalise /j/ si le mot qui suit commence par une voyelle (e.g. /jeparti/). Une modification s'ajoute concernant le pronom féminin de la troisième personne « elle ». En effet, en franco-québécois, la voyelle /ɛ/ est transformée en /a/ (e.g. dans certains registres du franco-québécois, le mot « merci » /mɛrsi/ devient /marsi/). Ainsi le pronom « elle » /ɛl/ se réalise /al/, si le mot qui le suit commence par une voyelle (e.g. "elle arrive" devient /alariv/). Ce même pronom se réalise /a/ si le mot qui le suit commence par une consonne (e.g. "elle veut" devient /avø/), suite à une chute de la consonne finale qui isole la voyelle /a/ dans le pronom « elle » devenu /al/. Si la forme pronominale /al/ qui se réalise /a/ est suivie d'un auxiliaire, elle se réalise /a:/ devant l'auxiliaire avoir (e.g. "elle a porté" devient /a: porté/) et /ɛ:/ devant l'auxiliaire être (e.g. "elle est partie" devient /ɛ:parti/), suivant une règle d'harmonisation vocalique. Le conditionnement phonologique explique les nombreuses réalisations des formes pronominales « il » et « elle ».

PRONOM	FRANÇAIS		ANGLAIS	
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
Faible				
Nominatif :	il	elle	<i>he</i>	<i>she</i>
Accusatif :	le	la	<i>him</i>	<i>her</i>
Datif :	lui	lui	<i>him</i>	<i>her</i>
Fort				
Prépositionnel :	lui	elle	<i>him</i>	<i>her</i>

Figure 1 : Comparaison du système des pronoms personnels de la troisième personne du singulier en français et en anglais.

D'autres chercheurs se sont penchés sur les liens existant entre le pronom personnel nominatif et d'autres formes morphologiques, telles les marques de temps de verbe,

l'auxiliaire, la copule et la transformation interrogative avec inversion du pronom (Connell, 1986; Déprez & Pierce, 1993; Givon, 1976; Pierce, 1992; Rice & al., 1998). Ils ont ainsi mis en évidence une interrelation entre les pronoms personnels nominatifs et tous ces morphèmes, rendant l'acquisition des formes pronominales d'autant plus complexe pour des enfants fragiles sur le plan du langage. Les liens constatés entre les pronoms personnels et les autres morphèmes sont cependant interprétés différemment par ces auteurs. Pour certains il s'agit d'un regroupement relié aux propriétés du sujet de la phrase (Connell, 1986; Givon, 1976), pour d'autres ces liens gravitent autour de la morphologie verbale (Déprez & Pierce, 1993; Pierce, 1992; Rice & al., 1998). Ces positions seront développées à la section 2.4.4.

Que la forme pronominale soit regardée sous l'angle de la fonction sujet ou celui de la morphologie verbale, il semble donc que l'acquisition du pronom personnel soit imbriquée à celle de d'autres formes en français comme en anglais. Bien que ceci se produise différemment dans les deux langues, il en découle néanmoins une éclosion morphologique prenant place à l'intérieur d'une courte période du développement de l'enfant, et plus précocement en français. Ceci n'est pas sans attrait lorsqu'il s'agit de traiter des enfants présentant des difficultés principalement dans le domaine de la morphologie.

D'autres aspects contribuent à accroître l'intérêt pour les formes pronominales. En effet, outre les habiletés nécessaires sur le plan morphologique et syntaxique, l'acquisition des pronoms personnels et leur utilisation adéquate reposent également sur le développement sémantique, de sorte qu'un antécédent soit correctement identifié pour ces morphèmes et qu'une coréférence puisse être bien établie. Le pronom personnel en soi n'a aucune valeur sémantique, il est plutôt tributaire des éléments lexicaux contextuels pour sa signification. La fonction cohésive que cette forme exerce dans un cadre discursif requiert également des habiletés pragmatiques suffisantes pour comprendre le point de vue de l'auditeur, c'est-à-dire présupposer et différencier la nouvelle information de l'ancienne (Baltaxe & D'Angiola, 1992). En d'autres termes, l'utilisation adéquate des formes pronominales est liée à l'exercice des fonctions pragmatiques dans divers contextes discursifs dont celui de la narration.

Plusieurs habiletés sont donc sollicitées pour la maîtrise des pronoms personnels. Pour Owens (1995) cette forme est d'autant plus difficile qu'elle exige des connaissances syntaxique, sémantique et pragmatique. Il convient donc d'affirmer que le pronom personnel se situe au carrefour de la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. Il en résulte une complexité plus grande des formes pronominales, suscitant d'autant plus d'intérêt pour l'enseignement de cette forme.

Au nombre des incitations en regard d'une étude sur cette forme morphologique se dresse l'ensemble des études ayant démontré ou mis en lumière la difficulté des enfants dysphasiques à maîtriser les pronoms personnels nominatifs (Bishop, 1994b; Connell, 1986; Craig & Evans, 1993; Fey & al., 1993; Fletcher & Ingham, 1995; Johnston, 1988a; Leonard, 1995; Loeb & Leonard, 1991; Loeb & Nelson Mikesic, 1991; Moore, 1995; Rice & al., 1998; van der Lely & Stollwerk, 1997). Tous ces auteurs se sont intéressés spécifiquement aux formes pronominales « il » et « elle » ou les ont intégrées dans un ensemble de formes morphologiques caractérisant le déficit des enfants dysphasiques anglophones. D'autres études ont également mis en évidence une difficulté d'acquisition des formes pronominales nominatives chez des enfants francophones (Plaza & Le Normand, 1996) et allemands (Clashen, 1992) présentant un déficit langagier semblable. L'existence d'une telle difficulté dans l'ensemble des troubles morphologiques des dysphasiques est donc clairement reconnue. Nonobstant ce fait, les moyens pour y remédier ont été peu étudiés et nécessitent d'être clarifiés. De plus, la distribution différente des pronoms personnels nominatifs en français et en anglais incite à vérifier l'efficacité d'une approche thérapeutique spécifique à l'acquisition de ces formes par de jeunes dysphasiques francophones.

2.4.2 : SÉQUENCE D'ACQUISITION DES PRONOMS PERSONNELS

À notre connaissance, peu d'études portent sur la séquence d'acquisition des pronoms personnels en français et le moment d'émergence de chaque forme. Malgré tout, les études concernant les formes pronominales en langue anglaise peuvent alimenter la

réflexion sans toutefois combler ce vide, puisque les pronoms personnels se comportent différemment dans ces deux langues. Parmi les études recensées, certaines s'intéressent à l'acquisition du pronom personnel en langue française (Furchtbar-Feider, 1981; Jakubowicz, 1991; Jakubowicz, Durand, Monpiou, Rigaut & van der Velde, 2000; Hamann & al., 1995; Kail, 1976; Verreault, 1984), en langue anglaise (Chiat, 1986a; 1986b; Connell, 1986; Givon, 1976; Maratsos, 1979; Rispoli, 1994; Waryas, 1973), alors que d'autres comparent le développement du système pronominal dans ces deux langues (Déprez & Pierce, 1993; Girouard & al., 1997; Paradis & Genesee, 1996; Pierce, 1992). D'autres chercheurs ont analysé l'utilisation des pronoms personnels chez l'enfant avec désordre langagier (Connell, 1986) et en comparaison avec des enfants se développant normalement (Jakubowicz & al., 2000; Jakubowicz, Nash, Rigaut & Gérard, 1998; Loeb & Leonard, 1991; Loeb & Nelson Mikesic, 1991; McGregor & Leonard, 1994; Moore, 1995; Plaza & Le Normand, 1996; Schelletter, 1990). Finalement, les stratégies d'interprétation du pronom personnel (Foster-Cohen, 1994; Kail, 1976; Mc Daniel, Smith Cairns & Ryan Hsu, 1990; Ryan Hsu, Smith Cairns & Fiengo, 1985) ou l'utilisation des liens de cohésion par l'enfant avec ou sans trouble du langage (Baltaxe & D'Angiola, 1992) a retenu l'attention d'autres chercheurs.

En ce qui a trait au pronom personnel en français l'étude de Hamann et al. (1995), portant sur un sujet évalué à deux moments différents, permet de croire que le pronom « il » est présent dès l'âge de 2;0 ans et sa fréquence d'utilisation augmente ensuite à 2;4 ans. Le pronom « elle » arrive un peu plus tard avec une fréquence croissante à compter de 2;6 ans, si l'on excepte une occurrence à 2;2 ans. Dans l'étude de Jakubowicz et Rigaut (1997), la présence de ces pronoms est constatée dans 88 % des productions élicitées à l'âge de 2;5 ans. Kaiser (1994) observe une utilisation productive des pronoms personnels nominatifs « il » et « elle » à l'âge de 2;3 ans. D'autres auteurs intéressés au développement du langage ou à l'acquisition des habiletés narratives chez les jeunes enfants offrent un point de repère quant à la séquence d'acquisition de ces pronoms. Ils observent chez les enfants de 3;0 ans l'acquisition des pronoms nominatifs (Jakubowicz & al., 2000) et l'utilisation correcte de ces pronoms dans plus de 80% des contextes expérimentaux avec principalement

une confusion de genre lorsqu'il y a erreur (Jakubowicz, 1991). Deux études ont été réalisées auprès d'enfants franco-québécois âgés de 3;5 ans ou plus (Furchtbar-Feider, 1981; Verreault, 1984). Parmi l'ensemble des pronoms personnels, ces deux études démontrent une plus grande fréquence d'utilisation des pp 3^e ps dans celle de Furchtbar-Feider (1981), alors que le pronom « il » est plus fréquent dans celle de Verreault (1984). Cette dernière auteure observe que les pp 3^e ps sont utilisés correctement dès la première rencontre (à 3;5 ans) dans une proportion de plus de 79 % pour le pronom « il » et 67 % pour « elle ». La fréquence d'utilisation du pronom « elle » est moindre que celle des pronoms « il », « je » et « on », en ordre décroissant. Les résultats de cette étude, de même que ceux de Furchtbar-Feider (1981) indiquent la présence des pp 3^e ps chez des enfants francophones de 3;5 ans, mais ils ne renseignent aucunement quant au moment d'émergence de ces formes.

Concernant la séquence d'acquisition des pronoms personnels en anglais, certains auteurs reconnaissent que les pronoms de la première et de la deuxième personne du singulier, ainsi que la forme neutre « *it* », précèdent ^(les autres) ceux de la troisième personne du singulier (Chiat, 1986b; Maratsos, 1979; Owens, 1995; Waryas, 1973). Ils expliquent que dans le contexte d'une conversation entre deux personnes, la référence pour les pronoms personnels de la première et de la deuxième personne est fixée par le rôle conversationnel de chaque participant de la dyade, alors que pour la troisième personne l'éventail de référence est plus vaste et même variable à l'intérieur du discours. D'autres sources de difficultés pour les pp 3^e ps sont également évoquées telles la distinction de genre qui s'ajoute (Chiat, 1981), de même qu'une similitude phonologique entre « *he* » et « *she* » (Chiat, 1986a). L'émergence première du pronom personnel de la première personne est indirectement soutenue par l'étude de Budwig (1990). Ce chercheur constate une proportion élevée (85 %) de références en position sujet concernant l'enfant lui-même, parmi l'ensemble des énoncés produits par de jeunes enfants de 20 à 22 mois. Un tel contexte favorise indéniablement l'émergence du pronom de première personne. En ce qui a trait aux pp 3^e ps, l'étude de Webster et Ingram (1972) indique que le masculin « *he* » serait acquis avant le pronom féminin « *she* », alors que Owens (1995) affirme l'inverse. Pour ce dernier, l'homogénéité de la forme féminine à travers le système pronominal (personnel,

d'où le ^{}hisself non standard*

possessif, réflexif : her-her-herself, him-his-himself) favorise cette séquence. Cette homogénéité ne se retrouve cependant pas en français (e.g. elle, sa, elle-même; lui, son, lui-même). Chiat (1986b) invite à la prudence en regard de la séquence d'apparition des pronoms personnels, car l'information sur l'absence de confusion concernant les pronoms personnels est davantage disponible que celle sur le développement de ces pronoms.

Des études comparant l'acquisition des formes pronominales ou le statut linguistique de ces formes dans la langue française et anglaise apportent d'autres indices quant à leur émergence. Pierce (1992) constate l'apparition des formes de la troisième personne à un âge semblable dans ces deux langues (entre 1;8 an à 2;1 ans en français et 1;8 an à 2;2 ans en anglais), bien qu'elles aient un statut et une distribution différente. De plus, l'auteure souligne que le français favorise un plus grand nombre de pronoms nominatifs parce que celui-ci marque l'accord du sujet avec le verbe. La présence des pronoms « il » et « elle » dans le corpus d'enfants de 2;0 ans est également constatée dans une autre étude translinguistique ayant pour but de vérifier la connaissance précoce des catégories fonctionnelles (Déprez & Pierce, 1993). D'après Girouard et al. (1997), ces formes pronominales sont utilisées un peu plus tardivement mais elles émergent environ au même moment dans les deux langues, autour de 28 mois en moyenne.

Les données recensées ne font pas l'unanimité quant à l'âge d'utilisation ou à l'émergence des formes pronominales de la troisième personne. Ces études se distinguent cependant par leur question de recherche, l'âge et le nombre de sujets, la procédure de cueillette du corpus, ainsi que la méthode d'analyse. Un dénominateur commun peut tout de même être dégagé en ce qui a trait au pronom personnel en français. D'après l'ensemble des études relatives à cette langue, les pp 3^e ps émergeraient entre un peu moins de 2;0 ans et 2;5 ans. Ces pronoms apparaîtraient environ au même moment selon certaines études, alors que le pronom « il » précéderait le pronom « elle » selon d'autres. D'après les résultats recensés l'enfant se développant normalement maîtrise les formes de la troisième personne dans un contexte conversationnel ludique ou en situation de production induite à 2;5 ans.

D'autres chercheurs ont constaté cette maîtrise à l'âge de 3;5 ans dans un contexte de recherche où l'objectif ne portait pas sur l'établissement du niveau de maîtrise des formes pronominales. Compte tenu de ces données, la maîtrise des formes pronominales « il » et « elle » à 3;5 ans s'avère donc plus que probable. De ce fait, il apparaît donc approprié de cibler l'acquisition de ces formes morphologiques chez des enfants de 5 ans et plus, par le biais d'un traitement approprié.

Uniformiser notation :
3;5 est + courant
que 3:5 pour
ans; mois.

2.4.3 : INFLUENCE DES TÂCHES ET DES STIMULI SUR LA CORÉFÉRENCE

Certains auteurs se sont intéressés à l'effet des tâches expérimentales et des stimuli utilisés sur le jugement de la référence et sur la production des pronoms personnels. En ce qui a trait à la référence pronominale, Kail (1976) a analysé les stratégies mises en oeuvre par des enfants de 5:6 ans à 6:5 ans pour l'interprétation des pp 3e ps. L'identification de l'antécédent du pronom à l'intérieur de phrases complexes, dont certaines sont ambiguës, est comparée à travers une tâche de mime et une autre tâche avec réponse à une question. L'auteure constate que la stratégie utilisée pour l'interprétation du pronom varie avec la tâche effectuée pour les phrases ambiguës seulement. McDaniel et Smith Cairns (1990), ayant utilisé un matériel linguistique comportant quelques phrases simples et des phrases complexes, rapportent une observation semblable. Les phrases complexes utilisées étaient construites à partir d'un verbe qui sélectionne une phrase argument (e.g. « *Grover tells Bert to do a somersault* ») ou d'un verbe accompagné d'une phrase adjointe (e.g. « *Grover touches Bert before he jumps over the gate* »). Smith Cairns, Mc Daniel, Ryan Hsu et Rapp (1994) ont réalisé une étude longitudinale portant sur la référence pronominale dans le cadre de phrases complexes tel que celles utilisées par Mc Daniel et Smith Cairns (1990). L'étude a été effectuée avec des sujets normaux de 3:10 à 4:11 ans ayant été classés par type de grammaire déterminée selon leur stratégie d'interprétation du pronom abstrait (PRO), soit le sujet sous-entendu d'un verbe à l'infinitif. La procédure utilisée comporte un jugement de la référence au moyen d'une réponse à une question et d'une vérification des agents possibles de l'action. Les résultats obtenus

démontrent que les enfants normaux interprètent correctement selon la forme adulte, moins de 50 % de ces phrases.

D'après ces études l'interprétation de la référence du pronom personnel s'appuie sur des règles qui varient selon le type de phrase. De plus, elles indiquent que le jeune enfant en deçà de 5 ans ne maîtrise généralement pas ces règles. De tels résultats suggèrent une hiérarchisation des stimuli linguistiques utilisés dans le cadre d'un traitement visant l'acquisition de la forme pronominale.

Par ailleurs, Foster-Cohen (1994) soutient que l'interprétation de la référence pronominale se situe à la frontière de la syntaxe et de la pragmatique. Au-delà des règles syntaxiques, le contexte s'avère un élément-clé pour l'interprétation du pronom. Cette auteure a formulé des prédictions basées sur la théorie de la pertinence (Sperber & Wilson, 1986) concernant l'interprétation de la référence. D'après cette théorie la performance de l'enfant est amoindrie si l'information contextuelle ne respecte pas certaines caractéristiques, plus précisément une information non contradictoire, structurée, non redondante et accessible au plan cognitif. Foster-Cohen (1994) a pu confirmer ces prédictions par le biais d'une méta-analyse d'études publiées. Les résultats ainsi obtenus incitent à prendre en considération le contexte dans l'élaboration d'un traitement visant l'acquisition du pronom personnel compte tenu de l'influence de ce contexte sur la performance de l'enfant.

2.4.4 : FACTEURS DÉTERMINANT L'ACQUISITION DES PRONOMS PERSONNELS

L'intérêt pour le développement du système des pronoms personnels soulève un questionnement quant aux éléments conditionnant l'émergence des formes pronominales et particulièrement les pronoms personnels nominatifs. Les facteurs identifiés par différents auteurs en regard de l'utilisation des pronoms personnels nominatifs se rattachent à diverses théories et donnent lieu à différentes hypothèses. L'acquisition de la flexion, la similitude phonétique des formes pronominales, l'aspect

fonctionnel de la forme pronominale et la composante pragmatique sont autant d'éléments identifiés dans la formulation de ces facteurs.

2.4.4.1 : FACTEUR FLEXIONNEL

Plusieurs chercheurs intéressés à l'acquisition des pronoms personnels nominatifs associent les formes pronominales à la flexion du verbe. Parmi ceux-ci, certains mettent l'emphase sur les propriétés du sujet, alors que d'autres sont centrés sur la flexion du verbe et les morphèmes qui en dépendent.

Givon (1976) considère que l'accord du sujet tire son origine du processus de changement de topique (« *topic shift* »). Son argumentation s'appuie sur 1) une topicalisation universellement restreinte à des référents définis, 2) des sujets majoritairement définis dans plusieurs langues, et 3) un syntagme nominal (SN) sujet jouant la plupart des fonctions topiques dans les langues à sujet proéminent comme le français et l'anglais. Il conclut donc que le hasard ne peut expliquer la position plus élevée des arguments sujets sur l'échelle de topicalisation ou encore leur premier rang et leur plus haute fréquence à développer l'accord grammatical. Selon cet auteur, l'accord du sujet se développe par un démarquage du sujet au moyen de la surutilisation de la stratégie de changement de topique. Ceci s'effectue par une dislocation du SN à gauche du pronom personnel nominatif, ou pronom anaphorique pour l'auteur, comme dans l'exemple « le monsieur, i(il) court ». Cette topicalisation étant utilisée dans un contexte ne justifiant pas une telle construction, ceci entraîne une nouvelle analyse de l'énoncé de telle sorte que le sujet-topique devient un simple sujet, alors que le pronom accord-topique devient le sujet-accord. L'accord du verbe origine toujours du pronom anaphorique, selon Givon. Ainsi la dislocation à gauche sous-tend le développement de l'accord du sujet à partir de l'accord du topique. En d'autres termes, elle permet au pronom personnel de jouer le rôle sujet et de marquer l'accord avec le verbe.

Connell (1986) adhère également à cette thèse. Il s'en inspire pour élaborer un traitement concernant les pronoms personnels de la troisième personne « *he* » et « *she* » s'adressant à des enfants présentant un trouble langagier. Dans son étude, il vérifie également l'effet de ce traitement sur d'autres formes morphologiques, notamment la copule, l'auxiliaire « *is* », l'inversion du pronom pour la forme interrogative. Connell soumet les sujets de son étude à une tâche visant l'évocation de phrases qui opposent pronom accusatif et pronom nominatif (e.g. « *Him, he is walking* », « lui il marche ») dans le but de favoriser l'acquisition des pronoms personnels nominatifs. L'apprentissage s'effectue en modelant la réponse à des questions sur présentation d'images. Les résultats de l'étude confirment l'interrelation entre les pronoms personnels nominatifs et les morphèmes grammaticaux tels l'auxiliaire, la copule, la transformation interrogative avec inversion du pronom, car toutes ces formes émergent dans le contexte où seul un enseignement du pronom personnel a été effectué. L'auteur déduit que tous ces morphèmes sont régis par l'acquisition de la fonction grammaticale sujet tel que proposé par Givon (1976). Partant d'un corpus de phrases recueillies en pré, per et posttraitement, comportant un contexte obligatoire d'un pronom nominatif avec un verbe conjugué, Connell conclut que le pronom personnel nominatif est la première propriété du sujet à être acquise, car sa présence est constatée dans un environnement où le verbe n'est pas conjugué. Ce chercheur souligne cependant qu'un autre morphème, l'auxiliaire « *is* », apparaît à l'intérieur de phrases comportant un sujet nominal, lorsque l'ensemble des phrases du corpus est considéré. L'auteur explique l'occurrence de ces deux morphèmes par un chevauchement entre les stades d'apprentissage des morphèmes à travers certains types de phrases. Or, la présence du morphème « *is* » reflète la flexion du verbe. Une analyse des résultats de cette étude en fonction des particularités de la flexion du verbe en anglais pourrait apporter un autre éclairage. Dans cette langue, l'acquisition de la morphologie du verbe (V) comporte deux mouvements dont la descente de l'affixe vers le syntagme verbal (SV) ou le noeud SV et la montée des auxiliaires (« *be* » et « *have* ») dans le noeud flexion (Emonds, 1985; Chomsky, 1991; Wexler, 1994; 1996). Par la suite la montée du sujet se réalise dans l'emplacement spécifieur (Spec) du noeud accord (SAcc) (Koopman & Sportiche, 1991). Ces éléments combinés pourraient expliquer

l'occurrence d'un verbe conjugué en présence d'un sujet nominal, même si les pronoms ne sont pas acquis. Il apparaîtrait cependant plus difficile d'expliquer le sujet dans l'environnement d'un auxiliaire (ex : SN + *is* + V+ing), si la montée du sujet n'a pas eu lieu. Par ailleurs, si cette dernière montée était effective, l'émergence du pronom personnel nominatif serait d'autant plus plausible. L'acquisition de ces morphèmes pourrait toutefois s'effectuer graduellement et donner lieu à une période d'inconstance dans leur utilisation. Il y aurait donc intérêt à analyser les résultats de Connell (1986) sous l'angle de l'acquisition de la flexion du verbe. De plus, il serait intéressant de mettre en perspective les énoncés recueillis avec la procédure expérimentale pour mieux comprendre la cooccurrence de tels énoncés dans le corpus, compte tenu que le modeling de l'auxiliaire a été effectué seulement pour deux des quatre participants.

Plusieurs auteurs se sont intéressés aux morphèmes reliés à la flexion du verbe tels les auxiliaires, les pronoms, les affixes de temps, de personne et de nombre. Ils s'appuient notamment sur la théorie du Gouvernement et du Liage (Chomsky, 1981) pour expliquer la distribution différente de ces morphèmes selon que le verbe est fléchi ou non. Parmi ces chercheurs, certains s'intéressent à l'acquisition de la langue en anglais et en français (Déprez & Pierce, 1993; Paradis & Genesee, 1996; Pierce, 1992) et ils mettent en lumière le lien entre le pronom personnel nominatif et la morphologie verbale. Ils démontrent la distribution différente de ces pronoms dans ces deux langues selon la flexion verbale. Ces chercheurs n'ont constaté aucune contrainte d'environnement en langue anglaise, relativement à la flexion du verbe pour l'utilisation du pronom personnel nominatif. Ainsi en anglais, les pronoms nominatifs peuvent coexister avec un verbe fléchi (e.g. « *He walks* ») ou non fléchi (e.g. « *He walk* »). En français, les pronoms personnels nominatifs (je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles), accusatifs (me, te, le, la, nous, vous, leur) et datifs (me, te, lui, nous, vous, leur) regroupés sous l'étiquette de pronoms faibles, apparaissent seulement en présence de verbes fléchis (e.g. « il mange » et non « il manger »), alors que les pronoms personnels accompagnés d'une préposition (e.g. à + pronom) ou pronoms forts (moi, toi, lui, elle, eux, elles) peuvent coexister avec un verbe fléchi (e.g. « moi mange ») ou non fléchi (e.g. « moi manger ») (Déprez & Pierce, 1993; Hamann & al., 1995; Pierce, 1992). Cette distribution différente des pronoms faibles

établit un lien plus étroit entre les pronoms personnels nominatifs et la flexion du verbe en français. Cette contingence dans l'apparition des verbes fléchis et du pronom personnel nominatif en français a également été observée dans l'étude de Paradis et Genesee (1996) chez de jeunes enfants issus d'un milieu bilingue (francophone et anglophone). Un tel constat, dans une étude translinguistique où des enfants se développant normalement acquièrent simultanément et différemment deux langues, appuie les observations antérieures au sujet du caractère particulier du pronom personnel nominatif en français.

Les caractéristiques des pronoms personnels en français ont donné lieu à des interprétations différentes de leur statut. Ces morphèmes sont généralement reconnus comme des clitiques car ils sont atones et ils doivent nécessairement s'appuyer sur un mot, notamment un verbe pour le pronom personnel nominatif (Dufresne, 1993). Selon Kayne (1977), en français, les pronoms personnels nominatifs et accusatifs sont des clitiques du verbe parce qu'ils ne peuvent être séparés du verbe sauf par un autre clitique, ni modifiés, ni accentués et ni coordonnés. Ces caractéristiques s'appliquent aux pronoms nominatifs générés dans le contexte d'un verbe conjugué lorsqu'il compose la séquence: clitique + verbe, tout comme pour le pronom accusatif attaché à la droite du verbe². « Leur attachement au verbe se manifeste phonologiquement par l'apparition d'un *t* dans les types de phrases suivantes : « Quand partira-t-il? » « *Quand partira il? » (Kayne, 1977 p. 94). Des écrits plus récents (Auger, 1995; Cummins & Roberge, 1993; Déprez & Pierce, 1994; 1993; Jakubowicz & Rigaut, 1997; Jakubowicz & al., 1998; Jakubowicz & al., 2000; Pierce, 1992) attestent qu'en français, le pronom personnel nominatif correspond à un clitique du verbe ou à un affixe. Auger (1995) précise que « (...) si tous (les clitiques pronominaux) sont des affixes générés dans une composante morphologique, seuls les marqueurs de sujet se comportent comme des marqueurs d'accord » (p. 52).

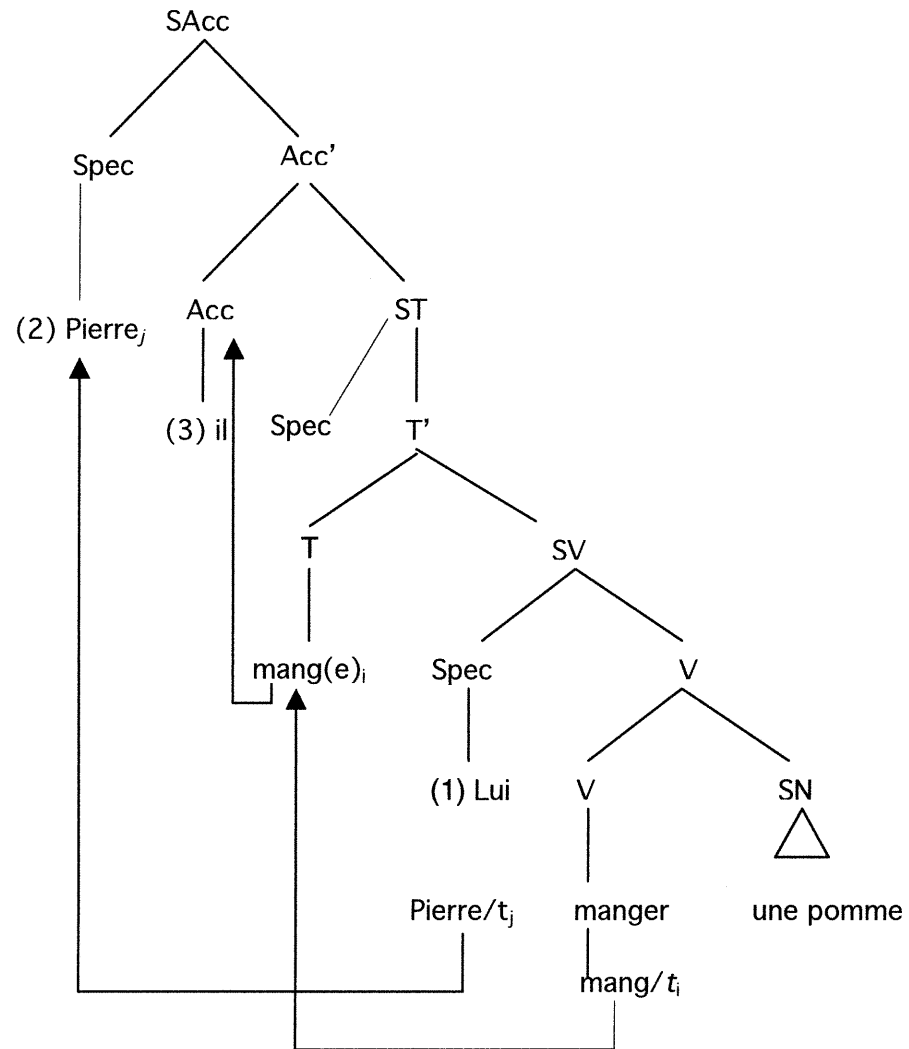
² Contrairement aux caractéristiques des clitiques énoncées par Kayne (1977), il appert que la langue française permet l'interposition d'un autre sujet entre le pronom personnel nominatif et le verbe, dans le contexte de phrases particulières comme dans l'exemple « il ou elle présidera la réunion ». Malgré ceci, le statut clitique du pronom personnel en français ne semble pas ébranlé.

Pour Jakubowicz et al. (1998) l'ensemble des pronoms personnels ne constitue cependant pas une classe homogène. Ces auteurs observent une plus grande fréquence d'occurrence des pronoms nominatifs par rapport aux pronoms accusatifs (le, la) et au pronom réfléchi (se), suivie d'une plus grande fréquence des pronoms accusatifs comparée à celle du pronom réfléchi. Cette plus grande fréquence d'occurrence des pronoms personnels nominatifs est également constatée par Hamann et al. (1994), ainsi que leur apparition plus précoce comparativement aux pronoms personnels accusatifs. D'autres études (Jakubowicz & al., 2000; Kaiser, 1994) rapportent également cette séquence d'apparition. Bien que ces éléments contribuent à mettre en relief une asymétrie dans le groupe des pronoms personnels, l'ensemble des chercheurs convient toutefois d'un statut clitique pour le pronom personnel nominatif.

Certains considèrent le pronom personnel nominatif comme un SN occupant la position spécifieur (Spec) de SAcc et dont la cliticisation résulte d'une règle de mouvement phonologique (Hamann & al., 1995; Rizzi, 1986), d'autres le traitent comme un affixe morphologique marqueur d'accord correspondant à la réalisation phonétique de la flexion du verbe (Auger, 1995; Déprez & Pierce, 1993; Jakubowicz & Rigaut, 1997; Paradis & Genesee, 1996; Kaiser, 1994; Pierce, 1992; Zribi-Hertz, 1994) engendré dans la catégorie fonctionnelle Accord (Acc). Dufresne (1993) ne partage pas cette opinion. Elle soutient que les pronoms personnels ne peuvent être considérés comme un affixe et elle précise que l'analyse dans laquelle le pronom « il » est généré sous Acc pose un problème d'ordre morphologique. Ce dernier est soulevé par le fait que ce pronom occupe une position initiale d'une part et qu'il se déplace en position post verbale dans la structure interrogative d'autre part, alors qu'un clitique forme une entité morphologique avec le verbe.

Ces opinions différentes sur le statut du pronom personnel se traduisent par des représentations distinctes de la structure profonde des énoncés comportant ces morphèmes. Le modèle que nous adoptons est reproduit à la Figure 2. Il s'appuie sur la proposition de Pollock (1989) reprise par Chomsky (1991), dans laquelle la catégorie fonctionnelle SAcc est éclatée en d'autres catégories flexionnelles dont celles d'accord

(S_{Acc}) et de temps (ST). Comme l'indique Dufresne (1993), la particularité du français nécessite toutefois que le nœud T soit situé plus bas que le nœud Acc dans l'indicateur syntagmatique, car les marques de temps sont plus étroitement reliées à la racine du verbe. Le modèle présenté à la Figure 2 tient compte d'une telle organisation des catégories fonctionnelles de la flexion pour la langue française, tout comme du lien encore plus étroit entre le pronom personnel nominatif et la flexion du verbe, au point de le comparer à un affixe du verbe tel que proposé par Pierce (1992).



- (1) lui manger pomme
- (2) Pierre mange une pomme
- (3) Il mange une pomme

Figure 2: Représentation de la structure profonde et de surface d'énoncés S V O avec verbe fléchi ou non fléchi et avec sujet nominal ou pronominal.

Paradis & Genesee (1996) soulignent que les pronoms personnels nominatifs et accusatifs en anglais, de même que les pronoms forts en français peuvent apparaître en présence d'un verbe non conjugué parce que ces pronoms sont localisés dans la position Spec du SV. Ceci est illustré par le pronom fort « lui » dans l'exemple (1). Tel qu'indiqué à la Figure 2, les informations relatives à la flexion du verbe sont réparties en deux catégories fonctionnelles : SAcc et ST, suite à l'éclatement de la catégorie SAcc. La première catégorie encode les marqueurs de personne, de nombre et de genre, alors que sous la seconde se retrouvent les marqueurs de temps (Chomsky, 1991; Koopman & Sportiche, 1991; Pollock, 1989). Lorsque les phrases sont fléchies comme dans les exemples (2) et (3), les affixes flexionnels de temps et d'accord s'ajoutent au radical du verbe lors de la montée du verbe. Dans le modèle adopté, le SN « Pierre » en (2) correspond au sujet de la phrase et il se trouve dans la position Spec de SAcc en structure de surface. En (3), le pronom personnel nominatif « il », sujet de la phrase, est généré sous le nœud Acc. La réalisation des énoncés fléchis (2) ou (3) sous-tend deux déplacements régis par la règle générale de déplacement « déplacer α ». Le premier déplacement concerne la montée du verbe. Dans l'exemple ci-dessus, le verbe « mang_ » monte sous le nœud T pour aller chercher ses marques de temps et sous le nœud accord pour les affixes flexionnels de nombre et de personne. Le déplacement du verbe laisse une trace coïncidée t_i avec son antécédent. Le deuxième déplacement est relié à la montée du SN sujet dans le spécifieur du SAcc afin que le SN « Pierre » reçoive le cas nominatif en accord avec la théorie du cas (Chomsky, 1981). Le SN « Pierre » de cet exemple laisse une trace t_j coïncidée avec son antécédent dans sa position de base (Spec, SV). Dans l'exemple (3), seul le verbe se déplace et sa montée s'effectue comme dans l'exemple (2). Le statut d'affixe du pronom personnel nominatif provient de cette attribution du cas sous le nœud Acc.

Même si les chercheurs ne s'entendent pas sur la position syntaxique de base des pronoms personnels nominatifs en français, tous admettent que ces pronoms ont un statut particulier en raison de leur lien avec la flexion dans la position Spec de SAcc ou sous le nœud Acc. Une discussion plus approfondie sur cette question dépasserait largement l'objet de la présente étude. Ce propos ne sera donc pas développé

davantage et le lecteur est invité à se référer à Cummins et Roberge (1993) et Dufresne (1993) pour une discussion sur la représentation des propriétés morphologiques et syntaxiques des pronoms clitiques dans la perspective de la grammaire universelle.

Outre les études à caractère purement linguistique, l'étude de Loeb et Leonard (1991) effectuée auprès d'enfants présentant des désordres langagiers appuie également l'hypothèse voulant qu'il y ait une corrélation positive entre la flexion du verbe et le pronom personnel nominatif tant chez les TSAL que chez des enfants se développant normalement de même niveau langagier. Ces auteurs ont également constaté plus d'erreurs de cas chez les sujets TSAL. Dans l'interprétation de leurs résultats, Loeb et Leonard (1991) préconisent que les catégories fonctionnelles ne sont pas innées et ils croient que les TSAL sont plus lents que les enfants sans problème à développer la catégorie fonctionnelle Acc. Ce point de vue n'est cependant pas partagé par Leonard (1995). Celui-ci constate que les catégories fonctionnelles sont présentes chez les TSAL mais ceux-ci utilisent les éléments grammaticaux de ces catégories à un degré plus limité que les enfants de même niveau langagier se développant normalement. Pour toutes catégories fonctionnelles confondues, ce chercheur observe que les TSAL utilisent significativement moins d'éléments que des sujets normaux de même âge langagier. Il constate également une plus grande occurrence des pronoms personnels nominatifs en présence d'un verbe conjugué chez les TSAL. Il attribue les différences constatées à la force avec laquelle les éléments des catégories fonctionnelles sont représentées dans la grammaire des TSAL. Une étude longitudinale (Eyer & Leonard, 1995) effectuée auprès d'un sujet TSAL met également en relief le lien étroit entre l'utilisation des pronoms personnels nominatifs et la flexion du verbe. Les pronoms personnels nominatifs apparaissent et les erreurs de cas diminuent avec l'augmentation de la fréquence et de la variété des éléments morphologiques reliés à la flexion du verbe. Dans une étude longitudinale comparant l'acquisition de morphèmes tels les déterminants, les pronoms personnels nominatifs et accusatifs, les morphèmes des temps présent et passé composé chez les TSAL et des sujets de même niveau langagier, Jakubowicz et al. (2000) constatent que les TSAL rattrapent les sujets se développant normalement pour les

déterminants, mais non pour les pronoms personnels nominatifs, bien qu'ils améliorent grandement leur performance pour ces derniers. Les pronoms personnels accusatifs « le » et « la » n'ont pu être acquis par les TSAL. Relativement aux morphèmes de temps, le nombre de phrases non fléchies diminue. Presque tous les TSAL acquièrent le temps présent mais ils demeurent loin derrière pour le temps passé composé. Ces résultats incitent les auteurs à penser qu'il existe chez les TSAL une extension de la période de développement de ces catégories fonctionnelles variable selon les morphèmes. Ils interprètent leurs résultats comme une confirmation de l'hypothèse de complexité computationnelle selon laquelle l'ordre d'acquisition des catégories fonctionnelles suit la complexité de la computation syntaxique.

2.4.4.2 : FACTEUR PHONÉTIQUE

D'autres auteurs tels Rispoli (1994), de même que McGregor et Leonard (1994) optent pour une interprétation phonétique des observations effectuées relativement aux pronoms personnels nominatif et accusatif. Rispoli croit que la constance phonétique pour le pronom personnel dans ses fonctions de sujet, objet et pour le déterminant possessif (correspondant au génitif pour l'auteur) influence le patron des erreurs observées chez l'enfant. Cet auteur a constaté qu'en langue anglaise, il y a une surutilisation du pronom nominatif dans les cas où une constance phonologique existe entre les pronoms personnels nominatifs, accusatif et le déterminant possessif, comme du singulier (*he, him, his*) et au pluriel (*they, them, their*), ainsi qu'à la deuxième personne du singulier et du pluriel (*you, you, your*). L'auteur observe en proportion moindre une surutilisation du pronom personnel accusatif pour la troisième personne du féminin singulier et la première personne du singulier, alors que la similitude phonétique s'établit entre le pronom personnel accusatif et le déterminant possessif (troisième personne féminin singulier : *she, her, her*; première personne singulier : *I, me, my*). En français la constance phonétique des divers pronoms personnels paraît moins évidente. De plus, le nombre de formes est plus

grand dans cette langue comparativement à l'anglais tel que reflété à la Figure 1 et, en franco-qubécois, la diversité des formes augmente, particulièrement pour la troisième personne singulier. Ceci favorise encore moins la similitude phonétique entre les formes pronominales exerçant différentes fonctions grammaticales et même entre les pronoms de genre féminin et masculin. Seule une confusion entre le pronom objet « lui » et les pronoms sujet « il » ou « elle » pourrait exister.

Il est probable que cette possible confusion n'exerce pas la même influence en français. Dans cette langue, outre la moins grande similitude phonétique entre les formes pronominales de la même personne, la distribution des pronoms nominatifs s'avère différente de celle des pronoms accusatifs et datifs. En effet, en français, le pronom objet peut occuper la place du pronom sujet en présence d'un verbe conjugué, toutefois le pronom sujet n'est pas utilisé en présence d'un verbe à l'infinitif, contrairement à ce qui est observé en anglais (Pierce, 1992; Déprez & Pierce, 1993; Paradis & Genesee, 1996). Ces caractéristiques différentes des pronoms personnels en anglais et en français affaiblissent donc l'application de la théorie de Rispoli (1994) à la langue française.

*est-ce
vraiment
l'INF
anglais?*

McGregor et Leonard (1994) recourent également à une hypothèse phonétique pour expliquer les omissions de morphèmes chez les TSAL et plus particulièrement, celles concernant les pronoms sujets et les articles accompagnant le sujet. Ces auteurs s'appuient sur le modèle phonologique de Gerken (1990; 1991). Ce chercheur préconise que l'enfant se développant normalement omet des syllabes phonétiquement faibles plus fréquemment que des syllabes fortes. De plus, ces omissions se produisent davantage pour les syllabes faibles qui apparaissent dans un patron métrique iambique (syllabe faible - syllabe forte), plutôt que le patron trochaïque (syllabe forte - syllabe faible). Gerken a pu démontrer l'applicabilité de son modèle en utilisant des pronoms nominatifs et accusatifs, ainsi que des articles en position sujet et objet. Ces morphèmes correspondent effectivement à des monosyllabes phonétiquement faibles qui sont souvent placés en début d'énoncé dans un patron métrique iambique, lorsque la fonction sujet leur est attribuée. L'asymétrie constatée entre les pronoms nominatifs et les pronoms accusatifs peut également être

expliquée par ce modèle. Bien que tous deux phonétiquement faibles, les pronoms accusatifs se retrouvent plus souvent dans un patron syllabique trochaique, et de ce fait, ils sont moins exposés à l'omission que les pronoms nominatifs. McGregor et Leonard (1994) ont vérifié ce modèle auprès de sujets TSAL et des sujets se développant normalement appariés pour leurs habiletés langagières, dans une tâche de répétition de phrases comportant des pronoms et des articles placés dans les positions sujet et objet. Les résultats obtenus supportent le modèle de Gerken. Les deux groupes démontrent un usage moindre de ces morphèmes en position initiale de sujet et celui des TSAL se distingue significativement du groupe de sujet apparié. Le statut phonologique faible et la position non accentuée de ces morphèmes augmentent la difficulté à les percevoir et les reproduire ce qui constitue un plus grand défi pour l'enfant avec désordre langagier. Le modèle de Gerken permet donc d'unifier deux types de morphèmes sous une explication phonologique des difficultés morphologiques de TSAL anglophones.

Si la structure trochaique est reconnue dominante dans la langue anglaise, il en va tout autrement pour le français. Contrairement à l'anglais, la structure iambique caractérise mieux le français (Dromi & al., 1993; Le Normand & al., 1993). Toutefois, dans cette dernière langue, la durée plus brève de la syllabe accentuée occasionne un contraste moindre entre les syllabes accentuées et non accentuées, comparativement au contraste qui prévaut en anglais et en italien (Fant, Kruckenberk & Nord, 1991). Ainsi une étude translinguistique (Le Normand & al., 1993) a démontré que les TSAL francophones utilisent les articles dans une proportion semblable à des enfants plus jeunes de mêmes habiletés langagières, mais significativement plus que des TSAL italophones et des TSAL anglophones. Les auteurs établissent un lien avec une durée semblable pour les articles et la syllabe adjacente, de même que la structure iambique de la langue française qui placeraient les TSAL francophones en position avantageuse par rapport à ceux des deux autres communautés linguistiques. Si tel est le cas pour les articles, il est permis de se demander si les caractéristiques du français influencent également l'acquisition du pronom personnel. La situation paraît cependant différente pour la forme pronominale qui n'est pas acquise normalement par chez les dysphasiques francophones (Plaza & Le Normand, 1996). De ce fait, il paraît opportun

de se tourner vers d'autres hypothèses pour expliquer les difficultés d'acquisition de ce morphème.

2.4.4.3 : FACTEUR FONCTIONNEL

Au-delà de la forme, la fonction du pronom personnel a retenu l'attention de certains auteurs ayant effectué des études sur la production du pronom personnel (Bamberg, 1986; Karmiloff-Smith, 1981; Oram, 1994; Wigglesworth, 1993). Karmiloff-Smith (1981) adopte une approche fonctionnelle pour ses travaux portant sur la fonction anaphorique du pronom personnel en français. Elle démontre la nécessité d'aller au-delà de la phrase pour l'étude du pronom personnel à partir d'une expérimentation où elle présente une histoire en 6 tableaux à un groupe d'enfants de 6 ans alors que la 3^e image de cette histoire est présentée isolément à un autre groupe d'enfants âgé de 4 à 9 ans. L'histoire illustre un petit garçon qui achète un ballon. L'auteure constate que dans le contexte où les 6 tableaux sont présentés, le petit garçon représente le personnage principal. Il est d'abord introduit dans le premier énoncé et par la suite la position sujet des énoncés lui est réservée. Les participants de l'étude réfèrent à la 3^e image de cette histoire par un énoncé semblable à : « il (le petit garçon) prend le ballon du vendeur ». Par contre la même image présentée isolément à un autre groupe de participants de la même tranche d'âge donne lieu à un énoncé du type : « Le vendeur de ballon donne un ballon au petit garçon. ». Dans ce dernier contexte, la position sujet est occupée par le vendeur de ballon, plutôt que le petit garçon comme dans l'histoire en six tableaux. L'image est donc décrite très différemment selon qu'elle est présentée seule ou à l'intérieur d'une histoire.

Différentes histoires en 6 tableaux se distinguant quant à leur organisation interne sont utilisées dans l'étude de Karmiloff-Smith (1981). Les résultats obtenus lui permettent de conclure que l'organisation thématique de l'histoire influence l'utilisation du pronom anaphorique chez l'enfant de 6 ans et plus. Ainsi, lorsqu'un personnage principal est impliqué dans une histoire, à moins d'une indication linguistique particulière porteuse d'une autre signification, l'espace initial de la phrase est occupé par un pronom anaphorique référant à ce personnage. Dans le cadre d'énoncés continus, la pronominalisation ou la non pronominalisation et l'utilisation de différents

marqueurs référentiels sont gouvernées par une organisation de plus haut niveau, soit l'existence ou non d'un sujet thématique et les procédures qui en découlent. Le pronom joue donc un rôle dynamique dans l'établissement des relations thématiques intra-discursives par sa fonction anaphorique. Chez l'enfant de moins de 6 ans cependant, l'auteure note un emploi déictique de la forme pronominale. Les déictiques spatiaux et les gestes paralinguistiques utilisés par les enfants de cet âge, soulèvent le doute quant au traitement linguistique de l'histoire comme un tout. Ces résultats laissent croire que, graduellement, l'enfant apprend à contrôler les niveaux discursifs et phrastiques à l'intérieur d'un discours.

La forme et la fonction sont également considérés dans l'étude de Bamberg (1986) qui met en lumière des résultats différents de ceux de Karmiloff-Smith (1981) pour les enfants de moins de 6 ans. Bamberg (1986) a analysé la distribution des formes nominales et pronominales pour les fonctions d'établissement ou de changement de référence, de même que celle de maintien de la référence, chez des enfants de divers groupes d'âge et des adultes. Une histoire en 24 tableaux connue de l'enfant a servi de stimulus pour la cueillette d'un discours narratif. Cet auteur a constaté la présence d'une stratégie thématique chez des enfants de 3;6 ans à 4 ans. De plus, il a observé que les enfants attribuent deux fonctions différentes à la même forme: référence générale au sujet thématique et référence spécifique aux personnages non thématiques. L'auteur conclut que les enfants utilisent diverses stratégies selon leur âge et les personnages auxquels ils réfèrent. Il note la prédominance de la stratégie thématique chez les plus jeunes, alors que la stratégie anaphorique prévaut chez les plus vieux. Dans l'interprétation des résultats de cette étude, la présence d'une stratégie globale, stratégie thématique assurant la progression thématique et servant de point d'entrée pour l'acquisition de la relation anaphorique, est invoquée. À cette stratégie globale se greffe une stratégie locale où l'insertion d'expressions nominales démarque le progrès thématique, permettant ainsi de noter le changement et le maintien de la référence. Se basant sur ce processus de restructuration graduelle, Bamberg (1986) affirme que l'enfant progresse vers un usage plurifonctionnel plus complexe de marqueurs linguistiques particuliers.

Wigglesworth (1993) s'est également intéressée à la forme et à la fonction de la référence anaphorique. Quoique cette auteure ait eu recours à la même histoire imagée que celle utilisée par Bamberg (1986) pour susciter une narration, le contexte de cueillette de données et la méthode d'analyse s'avèrent différents. En effet, l'histoire est inconnue des sujets et la disposition ne permet pas à l'examineur de voir les tableaux imagés. Concernant la méthode d'analyse, cette auteure se préoccupe non seulement des formes nominale et pronominale en regard du changement et du maintien de la référence, mais également de leur relation avec l'antécédent. Une analyse en profondeur des narrations individuelles lui a permis de déterminer les approches individuelles et de groupe concernant la gestion de la référence. L'auteure constate qu'il n'existe pas de corrélation directe de la stratégie avec l'âge. Bien que certaines stratégies prédominent, une variété de stratégies est utilisée dans chaque groupe d'âge. De plus, le découpage de l'histoire en épisode a permis d'observer un changement de stratégie référentielle selon la charge référentielle de l'épisode, surtout chez les sujets de 8 ans et moins. A partir de ces résultats, l'auteure conclut à la présence d'une séquence développementale plutôt qu'à un continuum, puisque le locuteur n'est pas tenu de passer par chacune des stratégies pour atteindre un niveau mature. Partant de l'histoire utilisée, Wigglesworth (1993) identifie cinq stades à travers lesquels les enfants reflètent leur habileté à organiser le contenu référentiel d'une narration avec support imagé. Ceux-ci correspondent au niveau de la proposition, de l'image, de l'épisode, de la narration simplifiée et de la narration.

Oram (1994) complète le groupe d'auteurs associés à l'hypothèse fonctionnelle. Cette dernière a étudié la référence anaphorique chez des adultes dont le trouble d'acquisition du langage persiste. Pour ce faire, elle utilise le même matériel imagé que Wigglesworth (1993), de même que le système de codage et la liste des stratégies élaborées par cette auteure. Bien que les résultats de cette étude n'aient pas mis en évidence une difficulté à utiliser le pronom anaphoriquement chez ces sujets adultes, l'auteure mentionne que si les sujets dysphasiques avaient des difficultés dans l'utilisation des pronoms anaphoriques, cette forme devrait faire l'objet d'une intervention dans un cadre discursif afin de considérer à la fois forme et fonction.

Deux éléments se dégagent de l'ensemble de ces études. Il s'agit de la nécessité d'opter pour un contexte discursif afin d'étudier la référence anaphorique car la fonction doit être jumelée à la forme et de recourir à l'analyse individuelle des narrations pour compléter l'information obtenue par celle des groupes de sujets. Les trois dernières études citées ont utilisé une narration plus complexe analysant la référence anaphorique en lien avec un système du pronom personnel propre à la langue allemande dans un cas, et à la langue anglaise dans les autres. Quoique l'étude de Karmiloff-Smith (1981) ait été réalisée avec des sujets francophones, les stimuli utilisés ne permettent pas de comparer les résultats à ceux des deux autres études qui suscitent une narration plus complexe. Il est donc pertinent de s'interroger sur les résultats que pourrait engendrer la narration de cette histoire plus complexe en français, en raison des caractéristiques de cette langue. En effet, la référence à la fois au garçon et au chien par le pronom personnel pluriel « ils » ne comporte aucun trait distinctif audible par rapport au singulier « il », ce qui pourrait soulever l'ambiguïté, notamment dans les cas où la flexion du verbe n'entraîne aucune distinction audible. Ainsi, la référence anaphorique du système du pronom personnel français sous l'angle de l'analyse forme et fonction demeure à examiner.

2.4.4.4 : FACTEUR PRAGMATIQUE

Récemment des auteurs (Campbell, Brooks & Tomasello, 2000) se sont intéressés aux facteurs gouvernant l'utilisation d'un pronom plutôt qu'un nom ou une référence nulle pour référer à un objet ou un animal. Leurs études réalisées auprès de jeunes anglophones de 2;5 ans et 3;5 ans se développant normalement démontrent un effet significatif du type de question de l'examineur sur l'utilisation du pronom comme référent. Pour les deux groupes d'âge, le pronom est évoqué en réponse à une question générale du type « Qu'est-ce qui est arrivé ? », alors que la référence nulle survient à la suite d'une question spécifique telle « Qu'est-ce que la balle a fait? ». Le groupe des pronoms comporte des pronoms démonstratifs et personnels de la troisième personne avec une plus haute fréquence notée pour le « *it* ». Les résultats obtenus incitent les auteurs à penser que ces jeunes enfants sont sensibles à la situation discursive et au type de questions. Ils considèrent que l'hypothèse des

facteurs discursifs pour l'utilisation des pronoms est supportée, mais non celles des facteurs d'imitation, de perception, ou de déficit de production de mots complexes ou nouveaux. Pour ces auteurs le facteur pragmatique est donc à considérer parmi les déterminants de l'utilisation de la forme pronominale.

Schelletter (1990) a également étudié l'influence de facteurs pragmatiques sur l'utilisation des pronoms personnels. Tout en considérant la forme et la fonction de la référence anaphorique, cette auteure analyse les effets de deux contextes, soit un contexte perceptible où tous les référents sont présents et un contexte non perceptible dans lequel les référents situés à l'extérieur du contexte discursif sont strictement linguistiques. Un jeu dans lequel des collants sont placés sur un tableau représentant une scène constitue le premier contexte, alors que le second contexte correspond à une conversation centrée sur la maison et la famille de l'enfant. Cette étude a été réalisée auprès de sujets normaux de 3 à 7 ans et des sujets âgés de 7 à 9;11 ans présentant un trouble du langage. Les résultats démontrent que, dans l'ensemble, les enfants avec trouble du langage utilisent les pronoms de façon similaire aux enfants normaux. Significativement moins de pronoms sont comptés pour ces sujets, comparativement aux sujets normaux de 7 ans, tant pour la fonction déictique qu'anaphorique. Quant au topique, il apparaît qu'il est maintenu moins longtemps par les sujets avec trouble du langage que par les sujets normaux de 5 et 7 ans. L'auteure conclut que les sujets avec trouble du langage comprennent la référence anaphorique, toutefois, comme ils maintiennent moins le topique, ils utilisent moins le pronom de la troisième personne.

Schelletter fait ressortir une utilisation limitée du pronom personnel en lien avec des difficultés discursives, chez des sujets avec trouble du langage. Ces résultats ayant été obtenus dans un contexte ludique particulier et pour des thèmes conversationnels spécifiques, il serait intéressant de comparer la performance de tels sujets quant à l'occurrence des formes pronominales au cours de conversations suscitées par un matériel ludique différent, tel une maison de poupée, une ferme ou une caserne de pompier. D'après les résultats de ce chercheur, de même que ceux de Campbell et al. (2000), les formes de référents utilisés sont influencées par les facteurs pragmatiques

de la situation discursive, particulièrement l'habileté du participant à maintenir le topique et les interventions de l'examineur, notamment le type de questions formulées. Aussi la mise en place d'un traitement pour l'évocation des formes pronominales requiert de considérer ces déterminants pragmatiques pour assurer un contexte favorable à l'occurrence de ces morphèmes grammaticaux.

2.4.5 : ORIENTATION PAR RAPPORT AU TRAITEMENT DU PRONOM PERSONNEL

Les données recueillies dans la littérature nous indiquent que les pronoms personnels sont normalement acquis en bas âge, vers 2;5 ans en français, de sorte que l'utilisation de ces formes devraient être bien maîtrisées avant la rentrée scolaire. Les écrits mettent en lumière différents facteurs influençant l'utilisation d'une forme de référent plutôt qu'une autre. D'après la recension effectuée, il appert que la tâche et les stimuli utilisés exercent une influence sur l'identification de la coréférence. Ainsi, un contexte congruent est à privilégier, alors que les phrases complexes sont à éviter puisque l'enfant d'âge préscolaire peut interpréter de façon erronée l'antécédent du pronom personnel dans un tel environnement linguistique.

Par ailleurs, parmi les déterminants du pronom personnel identifiés dans ces écrits, la flexion du verbe, la forme phonétique, la fonction grammaticale et l'aspect pragmatique du discours contribuent grandement à l'évocation de ces pronoms. Plusieurs études démontrent un lien entre la flexion du verbe et l'utilisation du pronom personnel sujet. Or, ce lien entre la flexion verbale et le pronom personnel nominatif s'avère encore plus étroit en français, au point de considérer ce morphème comme un clitique et même un affixe du verbe. Concernant la forme phonétique des pronoms personnels, la similitude retracée pour ces pronoms en anglais ne se vérifie pas pour le français. Ce trait semble davantage relié à la typologie de la langue anglaise. Bien que les écrits qui identifient la fonction grammaticale et l'aspect pragmatique du discours comme déterminants des pronoms personnels résultent d'études effectuées en langue anglaise, une telle influence sur l'utilisation des pronoms personnels en français apparaît également plausible.

*Certaines
traits
typologiques*

Les difficultés d'acquisition des pronoms personnels par les TSAL s'inscrivent dans une problématique beaucoup plus large touchant le domaine de la morphologie. Elles s'insèrent dans un tableau clinique qui nécessite d'être considéré dans sa globalité. Dans ce contexte, il convient de s'inspirer des études conduites auprès d'enfants TSAL pour l'enseignement des formes morphologiques, si l'on veut maximiser l'efficacité d'un traitement expérimental ciblant l'acquisition des pronoms personnels nominatifs de la troisième personne.

Qu'est-ce qui pose le problème?
↓ Que leur est manqué?
morphologie?

2.5 TRAITEMENT DES TROUBLES LANGAGIERS

La consultation des travaux sur l'efficacité de l'intervention en orthophonie s'impose considérant le sujet de la présente étude. La prochaine section présente d'abord un bilan de la situation sur ce type de recherche, suivi des taxonomies et des cadres conceptuels adoptés pour le classement de ces études. Ensuite, les procédures de traitement les plus courantes sont décrites. Finalement, l'efficacité de ces procédures de traitement pour l'acquisition de formes morphosyntaxiques et les pp 3^e ps est analysée.

2.5.1 : ÉTUDES SUR L'EFFICACITÉ DE L'INTERVENTION ORTHOPHONIQUE

Au tournant des années 1990, deux publications, dont un volume édité par Olswang, Thompson, Warren et Minghetti (1990) *Treatment Efficacy Research in Communication Disorders* et un autre édité par Miller (1991) *Research on Child Language Disorders : A Decade of Progress* dédié à la recherche sur les désordres langagiers chez l'enfant, ont stimulé la réflexion sur la situation de la recherche clinique concernant l'efficacité de l'intervention. La faible contribution scientifique en orthophonie dans le domaine de l'intervention et la rareté des études sur l'efficacité des traitements est alors dénoncée par plusieurs chercheurs (Cooper, 1991; Ellis Weismer, 1991; Fey, 1990; Fey & Cleave, 1990; Goldstein 1990a; Goldstein & Hockenberger, 1991; Kluppel Vetter, 1991; Olswang, 1990). Près d'une décennie

plus tard, force est de constater que la situation n'a pas beaucoup changé. Frattali (1998) indique « (...) *despite advances in computer technology, measures, and methods, knowledge about the effects of clinical interventions has not accrued at the speed the problems demand.* » (p. 1). D'autres reconnaissent l'ampleur de la tâche à accomplir (Kamhi, 1999) et la nécessité de combler l'écart entre la recherche et les besoins des cliniciens (Fey, 1990; Kamhi, 1999).

Pourtant le besoin de recherche sur l'efficacité de l'intervention est clairement épelé (Fey, 1990; Fey & Johnson, 1998; Frattali, 1998; Goldstein, 1990b; Goldstein & Gierut, 1998). Ces auteurs affirment la contribution importante de la recherche sur l'intervention pour offrir les meilleurs services aux personnes atteintes d'une déficience du langage. Dans une société où l'agent payeur, un administrateur public soumis aux contraintes financières ou un particulier agissant comme un tiers, est plus critique quant à la consommation de services, le rythme de croissance d'un tel type d'études devrait être plus rapide. De plus, indépendamment des pressions exercées par les contraintes financières, d'autres chercheurs considèrent que la santé d'une discipline se mesure à la vitalité de la recherche (Cooper, 1991) ou, encore, que la recherche sur l'efficacité se compare à une partie de l'armement d'une discipline (Olswang, 1998). Goldstein (1990a) affirme d'ailleurs que l'application de programmes d'interventions qui n'ont pas été évalués représente un danger pour une discipline.

Des chercheurs ont tenté de comprendre les raisons qui expliquent une telle situation. Au nombre de celles-ci sont formulées la prépondérance de la recherche de base ou la recherche appliquée avec emphase sur la nature ou l'évaluation du trouble (Goldstein, 1990a; Kluppel Vetter, 1991; Olswang, 1998); le travail fastidieux associé à la recherche sur l'efficacité (Kluppel Vetter, 1991; Fey, 1990) ou les préoccupations pratiques et méthodologiques (Ellis Weismer, 1991); le nombre restreint de mentors dans le domaine (Cooper, 1991; Kluppel Vetter, 1991); le grand investissement de temps et d'argent nécessaire (Kluppel Vetter, 1991). Par ailleurs, les exigences élevées du milieu scientifique peuvent décourager les efforts de recherche dans ce domaine et étouffer les intentions d'exploration (Cooper,

1991; Goldstein, 1990a). Pour favoriser le développement de ce type de recherche et se rapprocher des préoccupations cliniques, Goldstein (1990a) propose « ... *not a dismissal of theory-driven research, merely a greater acceptance of research that is not designed to test theory.* » (p. 42) et il ajoute la nécessité de libéraliser l'entraînement scientifique

« *Language intervention needs to be developed, not just evaluated; the sources of variation in experimental results need to be explored rather than lamented; psychological principles needs to be discovered, not just applied to language intervention.* » (p. 44).

Dans une réflexion sur la mesure des résultats, Frattali (1998) souligne les nuances nécessaires pour favoriser une meilleure compréhension de la recherche sur l'efficacité de l'intervention. Pour cette auteure, la recherche sur l'efficacité implique l'utilisation de protocoles explicites dans une situation bien contrôlée, avec l'intention d'établir un lien de causalité. Frattali présente les distinctions apportées entre l'efficacité d'essai (« *treatment efficacy*») et l'efficacité d'utilisation (« *treatment effectiveness*»), basées sur une différence de degré de contrôle expérimental et de degré de confiance dans l'interprétation de la causalité.

L'efficacité d'essai correspond à l'habileté d'un traitement à produire le résultat prévu. Ce type de recherche permet de démontrer les bénéfices d'un traitement dans des conditions optimales, ou bien contrôlées. Une telle étude peut donc établir une relation de cause à effet. L'efficacité d'utilisation se caractérise par les bénéfices résultant du traitement appliqué dans les conditions de vie réelles. Dans ce dernier contexte, le contrôle expérimental ne peut s'exercer de façon aussi étroite que pour vérifier l'efficacité d'essai compte tenu des nombreux facteurs en cause. Conséquemment ce type de recherche permet d'identifier des tendances, des associations ou des estimations. Finalement, l'efficience du traitement (« *treatment efficiency*») comporte deux significations. Une première signification peut être associée à une comparaison de l'efficacité de deux traitements afin de déterminer celui qui fonctionne le mieux, ou encore elle analyse la contribution des composantes d'un traitement aux résultats obtenus. Une deuxième signification de l'efficience peut être reliée au coût d'un traitement. La préoccupation porte alors sur les ressources humaines, matérielles et financières, de même que sur le temps requis par un

traitement pour générer les résultats observés. Les concepts exposés par Frattali s'avèrent utiles pour connaître le cheminement effectué concernant l'efficacité des interventions dans un domaine clinique particulier. La recension des écrits effectués pour les besoins de la présente étude indique que la majorité des études ayant trait à une intervention favorisant l'acquisition de formes grammaticales reflète une efficacité d'essai.

La rareté des études sur l'efficacité du traitement en orthophonie est reconnue. Compte tenu du manque de données expérimentales concernant l'efficacité de l'intervention, des auteurs (Fey, 1990; Fey & Cleave, 1990) soulignent l'importance de l'expérience du clinicien pour la prise de décision relativement à l'application d'un traitement. Conscients de la complexité du traitement du langage, Fey et Cleave promeuvent des méthodes de mesures et d'évaluation des résultats permettant aux cliniciens de documenter plus objectivement les résultats obtenus. Quelques années plus tard, Fey et Johnson (1998) envisagent cependant difficilement la combinaison des rôles de clinicien et de chercheur, considérant l'ampleur de la tâche clinique et les difficultés liées à l'évaluation de l'efficacité d'une intervention. Ces auteurs préconisent le développement de mécanismes favorisant le rapprochement entre cliniciens et chercheurs dans le respect de leur rôle mutuel, afin d'améliorer la prestation de soins par l'application des résultats de la recherche.

2.5.2 : ORGANISATION DES ÉTUDES SUR L'ÉVALUATION DES RÉSULTATS

Au cours des dernières décennies, nonobstant les difficultés rencontrées dans le domaine de la recherche sur l'efficacité de l'intervention, des chercheurs (Frattali, 1998; Goldstein & Hockenberger, 1991; Olswang, 1998) ont contribué au développement de ce champ de recherche, bien qu'il demeure restreint. Cette émergence d'un plus grand nombre d'étude sur l'efficacité de l'intervention a suscité une réflexion parallèle sur la façon d'organiser les études dans ce domaine. Les taxonomies et les cadres conceptuels plus courants sont présentés ci-dessous.

2.5.2.1 : TAXONOMIES UTILISÉES

Goldstein (1990a) répartit les travaux de recherche effectués dans ce domaine selon la modalité d'enseignement privilégiée. Plus précisément, il distribue ces études en deux groupes selon qu'elles se caractérisent par une situation d'enseignement didactique ou une situation d'enseignement dans le milieu naturel. Diverses taxonomies des études sur l'intervention peuvent résulter du point de vue adopté par leur concepteur et l'efficacité des méthodes de traitement n'est pas unique à une classification pour Goldstein et Gierut (1998). Malgré tout, deux taxonomies des études sur l'efficacité de l'intervention langagière chez l'enfant prédominent actuellement dans les écrits. L'une d'elles, véhiculée par Fey et son collègue (Fey, 1986; 1990; Fey & Cleave, 1990), met l'emphase sur le but poursuivi au moyen du traitement, et l'autre, empruntée au domaine de la psychologie (Rosen & Proctor, 1981) est centrée sur le type de résultats obtenus.

La taxonomie de Fey et Cleave est développée à partir du niveau des objectifs poursuivis par le traitement. Ces objectifs se répartissent en quatre niveaux hiérarchiques se distinguant par la portée des résultats recherchés. Le niveau le plus élevé correspond à celui des objectifs de base, suivi des objectifs intermédiaires, ensuite des objectifs spécifiques et à la fin, celui des sous-objectifs. Les objectifs de base sont les plus généraux du plan d'intervention. Ils ciblent les habiletés conversationnelles qui présentent un plus grand obstacle à une communication efficace (e.g. commenter au moyen d'un énoncé comportant les formes morphosyntaxiques d'une phrase simple complète). Les objectifs intermédiaires sont subordonnés à ces objectifs de base. Les premiers constituent un domaine général de difficultés à l'intérieur des limites fixées par les objectifs de base. Les objectifs intermédiaires traduisent un principe général que l'enfant peut induire suite à l'intervention (e.g. favoriser l'utilisation des déterminants dans les divers contextes langagiers). Les objectifs spécifiques correspondent à l'utilisation productive du comportement langagier enseigné en thérapie. Ainsi une forme langagière donnée est ciblée jusqu'à ce que l'enfant atteigne le critère fixé en contexte conversationnel (e.g. utiliser les articles accompagnant le nom pour la fonction sujet ou objet dans 50 % des contextes obligatoires). Finalement les sous-objectifs sont associés aux

étapes conduisant vers l'objectif spécifique. Ils constituent un moyen de vérifier le progrès effectué en cours de traitement (ex : utilisation de l'article en réponse à une question offrant un choix : adulte : « Veux-tu le camion ou le casse-tête? »; enfant : « le casse-tête ») en examinant l'utilisation d'une nouvelle forme langagière dans des contextes limités. Cette hiérarchie des objectifs de traitement évolue donc de l'objectif le plus abstrait au plus concret.

Tout dépendant du niveau des objectifs fixés pour une intervention, lorsque l'effet de cette intervention peut être démontré, il appert que les changements de comportements langagiers observés suite à cette intervention peuvent être plus ou moins importants. Ainsi, les changements obtenus sont beaucoup plus vastes lorsqu'un objectif intermédiaire ou un objectif de base est atteint, comparativement à un objectif spécifique ou un sous-objectif. Les changements résultant d'objectifs de niveau plus élevé reflètent la généralisation des acquis à des formes et des contextes langagiers n'ayant pas fait l'objet de traitement. Bien qu'un effet de traitement puisse être constaté pour chaque niveau d'objectif, il semble donc que la signification clinique de cet effet doive également être considérée dans l'évaluation de l'efficacité de l'intervention. Cette signification dépend du niveau des objectifs poursuivis et elle augmente avec l'étendue de l'objectif (Fey & Cleave, 1990). Dans le plan d'intervention hiérarchisé proposé par Fey et Cleave, lorsqu'un objectif de haut niveau est atteint, ceux de niveaux inférieurs le sont nécessairement, et ceci se traduit dans les résultats qui en découlent. Cette relation entre les objectifs de divers niveaux n'est toutefois pas bidirectionnelle. Or, malgré qu'il soit avantageux de cibler des objectifs plus élevés, ces auteurs constatent que plusieurs études sur l'efficacité de l'intervention excluent la plupart des objectifs de plus haut niveau.

La deuxième taxonomie, introduite par Rosen et Proctor (1981), est reprise par Frattali (1998) dans une présentation de schémas conceptuels pour l'organisation des résultats du traitement en orthophonie. D'autres chercheurs (Goldstein & Gierut, 1998; Olswang, 1990; 1998) l'ont également adoptée dans le cadre d'une méta-analyse d'études sur l'intervention en orthophonie. Cette taxonomie s'appuie sur les résultats de l'intervention qu'elle distingue en fonction de leur rôle dans le traitement

et la relation qu'ils exercent entre eux. Plus spécifiquement, ces résultats se distinguent de deux façons : en fonction de leur plus ou moins grande portée par rapport à l'objectif de traitement ou du processus de généralisation qu'ils sous-tendent, et par l'ordre séquentiel dans lequel le changement de comportement se manifeste. Ils se répartissent en trois catégories constituées par les résultats intermédiaires, instrumentaux et ultimes. Pour le groupe d'auteurs (Frattali, 1998; Goldstein & Gierut, 1998; Olswang, 1990; 1998) ayant diffusé cette taxonomie, les résultats intermédiaires permettent de connaître la réaction au traitement au fur et à mesure de son application et de procéder à des ajustements au besoin. Par exemple, la forme ciblée mesurée à chaque séance dans la situation traitée. Les résultats instrumentaux correspondent aux effets de l'intervention qui conduisent à d'autres résultats sans intervention supplémentaire. En fait comme le nom l'indique, ils servent d'instruments pour l'obtention de d'autres comportements non enseignés, par le biais d'une activation du processus d'apprentissage. Finalement, les résultats ultimes sont ceux qui témoignent de la validité écologique et sociale de l'intervention effectuée, telle une communication fonctionnelle.

Les deux taxonomies présentées pour regrouper les études sur l'efficacité utilisent un angle différent correspondant aux objectifs poursuivis pour l'une (Fey, 1986; 1990; Fey & Cleave, 1990) et le type de résultats obtenus pour l'autre (Rosen & Proctor, 1981). À l'analyse, il appert cependant que ces taxonomies partagent des caractéristiques qui estompent les distinctions d'abord perçues. En premier lieu, chaque taxonomie véhicule différents niveaux de changement du comportement langagier. Dans les deux modèles, le changement observé peut refléter un lien direct avec la forme enseignée (e.g. objectif spécifique, résultat intermédiaire) ou la généralisation de l'apprentissage à d'autres formes et d'autres contextes (e.g. objectif de base, résultat ultime). En second lieu, les modèles vont du plus simple au plus complexe, malgré qu'ils soient présentés différemment. En effet, les résultats sont organisés de façon séquentielle, du plus spécifique au plus général, dans le modèle proposé par Rosen et Proctor (1981), alors que la hiérarchisation des objectifs va du plus général au plus spécifique dans celui de Fey et collaborateur. Peu importe la taxonomie retenue, ceci signifie que le niveau de l'objectif poursuivi ou le

niveau du résultat attendu suite à un traitement détermine un niveau d'acquisition qui peut se limiter à la forme langagière enseignée (e.g. l'utilisation des articles « le » et « la ») ou s'étendre à une classe de comportements langagiers (e.g. l'utilisation des déterminants). Pour ces raisons, ces deux modèles de classification des études sur l'efficacité de l'intervention ne paraissent pas si distincts.

2.5.2.2 : CADRE CONCEPTUEL POUR L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Pour compléter les cadres de références utilisés concernant les études sur l'efficacité de l'intervention, il convient également de regarder d'autres moyens qui ont été combinés à ces taxonomies pour en évaluer l'efficacité. Frattali (1998) établit un lien entre le cadre conceptuel de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicap (CIDIH) développée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1980) et la séquence de résolution de problème dans le contexte de l'intervention clinique. Depuis, une autre version de cette classification a été présentée par cet organisme. Dans la première version, adoptée par Frattali (1998), ce cadre conceptuel de la CIDIH démontre un lien de causalité entre une situation (maladie ou trouble), les déficiences et incapacités qu'elles occasionnent et finalement le handicap qui en résulte pour la personne atteinte. Frattali associe un résultat et un type de mesure à chacune des trois étapes du continuum CIDIH (défiance, incapacité, handicap). À l'instar de Frattali, d'autres auteurs (Goldstein & Gierut, 1998; Olswang, 1998) se sont également intéressés à ce cadre conceptuel pour alimenter leur réflexion sur les études concernant l'efficacité de l'intervention en orthophonie.

En 1991, une première modification du modèle de l'OMS (1980), apportée par la Société canadienne sur la classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicaps (SCCIDIH) et le Comité québécois sur la classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicaps, faisait ressortir une nuance importante dans le processus de production du handicap (PPH). Plutôt qu'une relation de cause à effet entre chaque niveau du cadre conceptuel CIDIH, la proposition met l'emphase sur les situations de handicap résultant d'une interaction

entre des facteurs environnementaux et les déficiences et incapacités de la personne. Ainsi le concept d'obstacles environnementaux est introduit et en même temps la notion de permanence du handicap disparaît, puisque les situations de handicap résultent de la présence d'obstacles dans l'environnement.

Par la suite, ces concepts sont raffinés et un modèle québécois du PPH est présenté. Le dernier modèle du PPH (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté & St-Michel, 1998) proposé par le Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH) et la SCCIDIH apparaît à la Figure 3. Il regroupe les facteurs personnels et il fait davantage ressortir leur interaction avec les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. De plus, chacun de ces facteurs est présenté sur un continuum allant d'une situation normale à déficitaire.

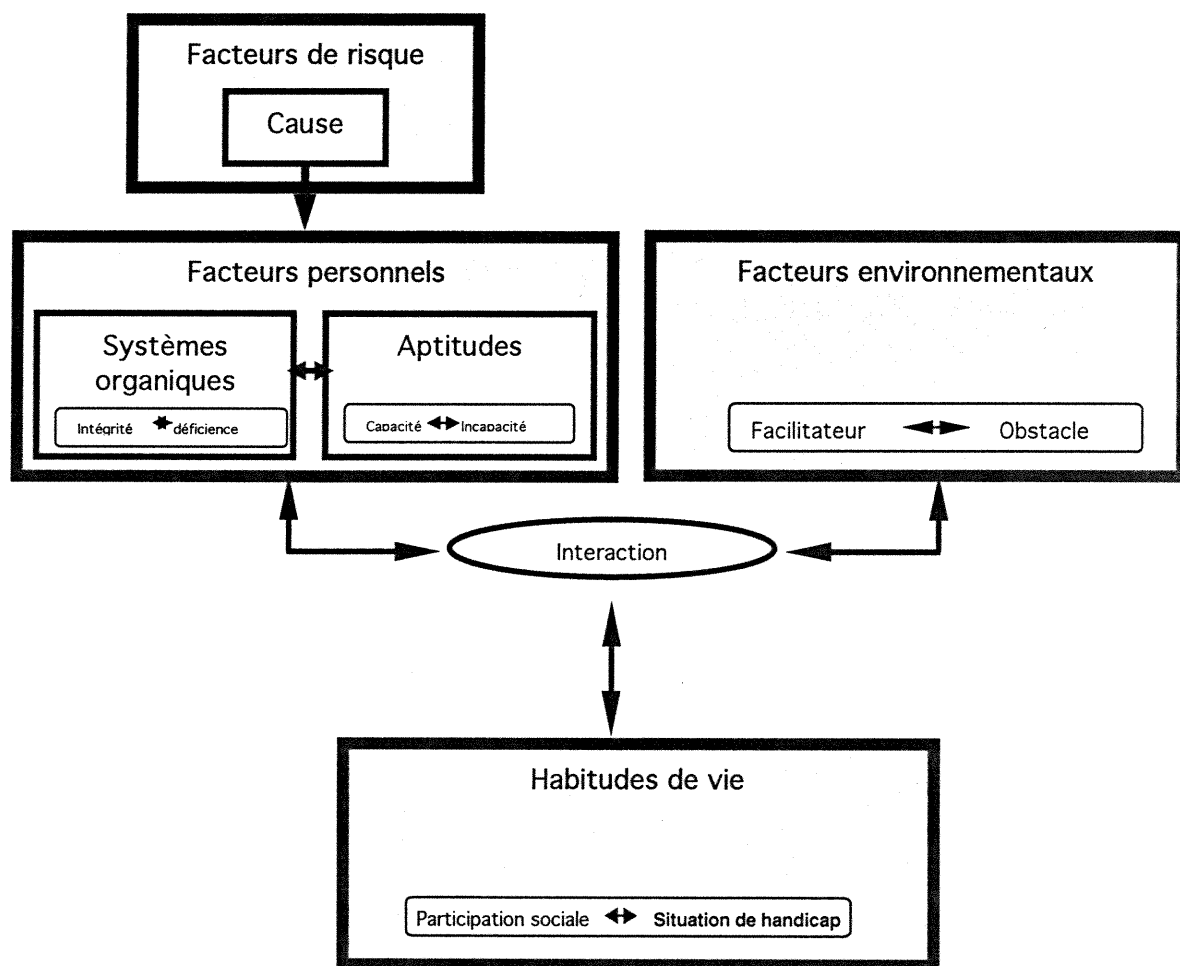


Figure 3: Modèle québécois du processus de production du handicap (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté & St-Michel, 1998)

Les nuances importantes apportées au cadre conceptuel original CIDIH par ce nouveau modèle enrichissent la représentation du processus en explicitant le rôle de chaque composante dans la production du handicap. Le PPH révisé (Fougeyrollas & al., 1998) est maintenant bien répandu au Québec et il serait inopportun d'en faire abstraction. Récemment, l'OMS diffusait une nouvelle version du cadre conceptuel de la classification des déficiences, des incapacités et des handicaps, soit la CIDIH-2 (OMS, 2000) représenté à la Figure 4. Le modèle linéaire a fait place à un modèle multidimensionnel dans lequel les interactions entre le problème de santé, les facteurs personnels et environnementaux et le niveau des fonctions, des activités et de la participation sociale sont complexes. À notre connaissance, parmi les études recensées sur l'intervention auprès des enfants, aucune intègre les concepts du PPH québécois et certaines font référence au cadre conceptuel de l'OMS (1980).

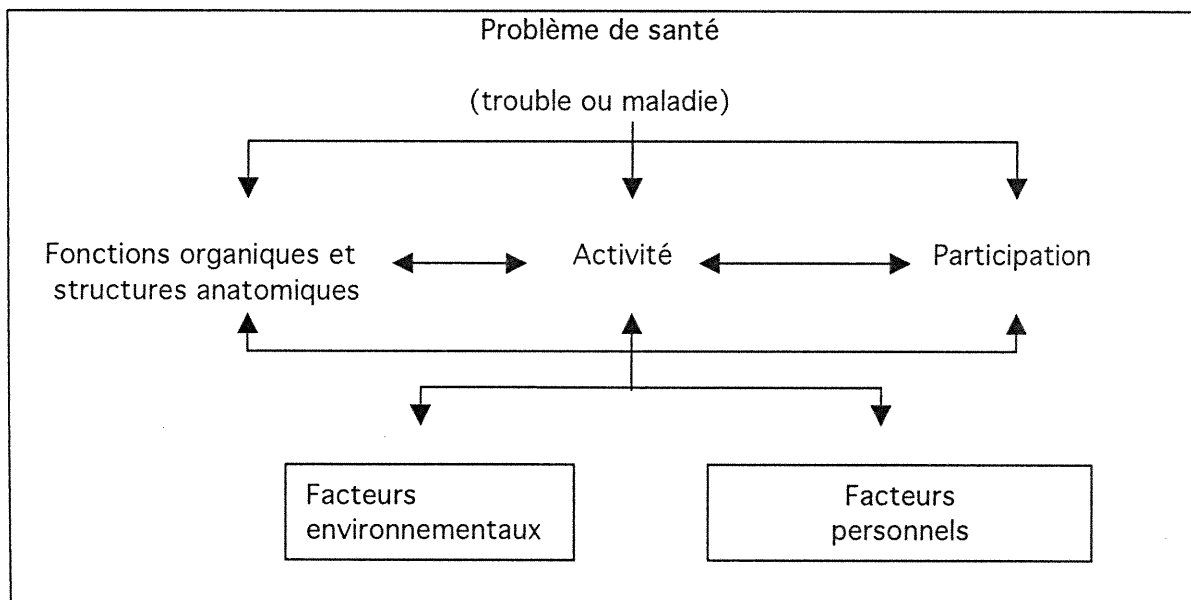


Figure 4: Modèle international CIDIH-2(OMS, 2000)

Outre Frattali (1998), d'autres auteurs se sont également intéressés au cadre conceptuel offert par la CIDIH (OMS, 1980) avec une préoccupation de mesure de résultats chez l'enfant présentant un désordre de la parole ou du langage (Goldstein & Gierut, 1998) ou en lien avec les composantes de la recherche dans une

perspective d'efficacité du traitement en orthophonie (Olswang, 1998). Ces auteurs définissent les mesures de déficience comme des mesures traditionnelles de diagnostic, permettant d'identifier les déficiences d'une personne relativement à l'ensemble des paramètres de la parole et du langage. Les mesures d'incapacité sont établies à partir d'instruments permettant de préciser le statut fonctionnel de la communication d'une personne dans ses activités quotidiennes. Finalement, les mesures du handicap tel que défini dans le cadre conceptuel CIDIH sont usuellement effectuées au moyen de questionnaires adressés à la personne ou à ses proches dans le but de couvrir l'ensemble des milieux de vie et déterminer la qualité de vie et le bien-être de cette personne. Transposé dans le cadre de la CIDIH-2 ou du PPH révisé, ces dernières mesures préciseraient la participation sociale pour le premier, et les situations de handicap en identifiant les facteurs environnementaux qui génèrent des obstacles dans la réalisation des habitudes de vie, pour le second.

Dans le cadre d'une réflexion concernant la recherche sur l'efficacité du traitement, Olswang (1998) indique que l'effet d'un traitement sur la communication n'est pas si aisé à connaître, même si le changement dans le comportement semble un concept relativement simple. Il affirme: « *Anyone who has worked with an individual with communication disorders knows that 'change' can take many forms; it occurs at different times during the treatment process and at different levels of communication.* » (p. 141). Conséquemment, l'auteur préconise un examen multidimensionnel où le niveau de changement et les aspects temporels de ce changement sont examinés. Aussi, il relie les mesures évaluant la généralisation des résultats du traitement, en d'autres termes l'atteinte des objectifs instrumentaux et ultimes sur le continuum temporel, et la mesure des comportements rattachés aux incapacités et au handicap dans le cadre conceptuel CIDIH.

De façon plus précise, Goldstein et Gierut (1998) et Olswang (1998), nous incitent à mettre en relation les mesures de résultats s'échelonnant dans le temps (intermédiaires, instrumentaux, ultimes) et celles des résultats obtenus à chaque étape du modèle CIDIH (déficience, incapacité, handicap). Ainsi, lors de chaque session de thérapie, la mesure de la performance d'un sujet relativement à une

habileté langagière donnée (e.g. exprimer le sujet dans un énoncé SVO sur présentation d'images d'action) traduit le résultat intermédiaire du traitement et elle correspond à une mesure de la déficience tel que définie plus haut. Ce résultat est directement relié à l'objectif poursuivi par le traitement et il est obtenu dans le contexte où se déroule le traitement. Selon ce modèle, les résultats instrumentaux et ultimes peuvent être respectivement accolés aux mesures d'incapacités et de handicap, alors qu'ils seraient rattachés aux aptitudes et habitudes de vie selon le PPH révisé, ou aux activités et à la participation sociale selon la CIDIH-2. Ces deux derniers niveaux de résultats traduisent une généralisation de l'apprentissage à des contextes langagiers autres que ceux de l'intervention. A titre d'exemple, l'enfant qui s'adresse à sa mère dans la salle d'attente d'un service d'orthophonie en utilisant un syntagme prépositionnel (préposition + objet) dans un énoncé SVOPO (e.g. « bébé veut liv a tab » pour « le bébé veut le livre sur la table ») démontre une forme de résultat instrumental. En effet la forme enseignée est non seulement utilisée en dehors du contexte d'enseignement, mais elle est aussi intégrée dans une phrase à deux expansions qui n'a pas été spécifiquement enseignée. Cet énoncé témoigne d'une généralisation dans une situation et un contexte langagier différents de ceux du traitement. De plus, l'enfant démontre une capacité de formuler clairement un commentaire susceptible d'entraîner l'action souhaitée (i.e. donner le livre au bébé). Dans la poursuite de cet exemple, un résultat ultime correspondrait à l'utilisation de phrases simples complètes de type SVO, SVPO et SVOPO, adressées à une éducatrice de la garderie. Ce dernier comportement reflète une performance langagière qui s'apparente à celle attendue pour l'âge et qui s'avère plus acceptable socialement. L'effet de l'intervention aura donc permis de réduire les situations potentielles de handicap.

Le cadre conceptuel de la CIDIH présente des possibilités d'analyse des résultats d'une intervention qui ont été peu exploitées jusqu'à maintenant (Frattali, 1998; Goldstein & Gierut, 1998; Olswang, 1998) et la situation est identique si l'on se réfère au PPH révisé ou à la CIDIH-2. En effet, la recherche sur l'efficacité examine typiquement le niveau de la déficience (Olswang, 1998). Peu d'outils ont été développés pour évaluer les incapacités et les situations de handicap résultant d'une

déficience langagière. Ainsi les conséquences psychosociales de la déficience langagière et l'impact sur les familles sont mal connues. De plus, tel que souligné par Goldstein et Gierut (1998), le lien entre les résultats obtenus pour chacune des composantes de ce cadre conceptuel, les méthodes particulières d'intervention et leur durée, demeure inexploré. Cette situation prévaut peu importe le cadre de référence adopté.

2.5.3 : CONDITIONS POUR L'EFFICACITÉ D'UNE INTERVENTION

D'autres limites à l'analyse des résultats d'une intervention ont été soulevées. Face aux lacunes de la recherche sur l'intervention, Goldstein (1990a) défend les orientations à prendre pour que les activités de recherche favorisent l'amélioration de la prestation des services. Les difficultés présentées par la mesure des résultats d'une intervention langagière s'accroissent avec la prise en compte de l'impact de ce traitement sur les autres sphères du développement.

Given the pervasive reciprocal effects among language, social, cognitive, socioemotional, academic, and vocational domains, effective intervention programs might have wide reaching effects. The development of comprehensive and sensitive measures of linguistic skills alone continues to present significant challenges. Nevertheless, the complexity of such endeavors is compounded by the need to consider cognitive and social influences on language development. (p. 48).

L'évaluation des résultats est complexifiée par la mesure des effets secondaires d'un traitement langagier dans les domaines linguistique, cognitif, social, socioémotionnel, académique et vocationnel. Dans le domaine de la recherche clinique, le besoin d'instruments de mesure permettant d'obtenir une vision globale du fonctionnement d'un individu est souligné par l'auteur et réitéré par Goldstein et Gierut (1998). La nécessité d'introduire des mesures de validité sociale afin de s'assurer que le traitement est acceptable et que les résultats sont significatifs pour la personne et ses proches est aussi soulignée par Goldstein (1990a). Par ailleurs, Goldstein (1990b) reconnaît la difficulté de définir et d'évaluer la signification clinique tout en affirmant qu'une bonne recherche sur l'efficacité du traitement devrait inclure

l'évaluation de la signification clinique. Il soutient l'utilité de l'approche par comparaison normative et celle de la validité sociale pour évaluer la signification clinique des résultats. Goldstein et Gierut (1998) abondent dans le même sens. Ils soulignent le manque de convention établie entre chercheurs pour l'évaluation des résultats ultimes des programmes d'intervention pour le langage, bien que l'évaluation de la signification clinique ou de la validité sociale soit reconnue.

Fey et Cleave (1990) distinguent l'évaluation de l'efficacité d'une intervention et la signification clinique des résultats de cette intervention. Pour évaluer l'efficacité d'une intervention, ces auteurs formalisent quatre conditions devant être rencontrées par une étude ayant un tel but. Ces conditions ou critères d'efficacité correspondent à : 1) cibler un domaine spécifique d'apprentissage; 2) sélectionner des mesures qui représentent de façon valide des domaines spécifiques d'apprentissage; 3) mesurer l'amélioration décelée de façon fiable et objective 4) s'assurer que les améliorations observées sont les résultats directs et indirects du programme d'intervention plutôt que les conséquences de la maturation ou d'une autre variable. Ainsi, l'efficacité d'une étude peut être reconnue si, et seulement si, elle rencontre les conditions décrites. Donc, indépendamment du niveau de l'objectif poursuivi par un traitement, ce dernier s'avère efficace s'il rencontre les conditions établies. Il appert cependant que la portée des résultats sur le plan langagier varie selon le niveau de l'objectif fixé. Pour cette raison, les auteurs font intervenir le concept de signification clinique des résultats dans l'évaluation de l'efficacité. Fey et Cleave observent cependant que les chercheurs sont davantage centrés sur des sous-objectifs de signification clinique limitée, plutôt que sur des objectifs intermédiaires et des objectifs de base. Ils expliquent cette situation par la volonté des chercheurs de contrôler les variables responsables du changement observé.

Malgré les progrès effectués dans le domaine de la recherche clinique, cette situation ne paraît guère changée (Goldstein & Gierut, 1998), car la recherche sur l'intervention demeure axée sur la déficience. L'évaluation des résultats d'une intervention langagière avec un regard sur les contextes fonctionnels débute, de sorte que l'ensemble des conséquences fonctionnelles, des impacts psychosociaux et

des effets du désordre langagier sur la famille est loin d'être couvert. Le manque de planification dans le domaine de la recherche sur l'efficacité de l'intervention est déploré depuis plus d'une décennie (Fey, 1990; Goldstein, 1990a). Pour pallier cette lacune, ces auteurs ont préconisé la mise en place d'un programme de recherche sur l'intervention avec un rôle de premier plan attribué à la coopération entre cliniciens et chercheurs. À l'instar de ces chercheurs, Goldstein et Gierut (1998) mentionnent que le poids d'une telle démonstration peut être difficilement supporté en dehors d'un programme de recherche bien structuré. Depuis nombre d'années cependant, les orthophonistes interviennent en utilisant diverses procédures dont il faut établir l'efficacité (Kluppel Vetter, 1991) afin de s'assurer que les programmes disséminés dans le milieu ont été expérimentés. La recherche sur l'intervention évolue toujours aussi lentement et elle oblige d'autant plus le clinicien à utiliser ses connaissances sur les stratégies et les procédures déjà éprouvées afin de planifier un traitement répondant aux besoins identifiés.

2.5.4 : PROCÉDURES DE TRAITEMENT PLUS COURANTES

Diverses procédures ont été développées pour l'enseignement de formes langagières aux enfants présentant un trouble d'acquisition du langage. Les procédures plus couramment utilisées s'avèrent l'imitation, le modeling, la reformulation, l'expansion, l'extension, la stimulation focalisée, auxquelles peuvent s'ajouter des manipulations de l'environnement. Il convient de présenter sommairement ces procédures, puisqu'elles ont été surtout appliquées dans le cadre d'une intervention ciblant l'acquisition d'une forme morphosyntaxique (Leonard, 1998; Nye, Foster & Seaman, 1987).

Dans la procédure d'imitation, une répétition de la forme langagière présentée par l'adulte est immédiatement requise de la part de l'enfant, lors du déroulement d'une action ou sur présentation de stimuli visuels avec diminution graduelle du modèle (Fey, 1986; Leonard, 1981; 1998). Cette procédure est reconnue comme celle où l'adulte exerce le plus grand contrôle puisque les stimuli verbaux et non verbaux

précédant la réponse de l'enfant, de même que la nature précise de la réponse de l'enfant sont contrôlés (Fey, 1986). Par exemple, sur présentation d'une image, l'adulte dit : « le bébé dort » et il demande aussitôt à l'enfant « dit : le bébé dort ». Des variantes de cette procédure se traduisent par une demande d'imitation seulement si l'énoncé de l'enfant est inexact, ou des exigences micrograduées. Dans ce dernier cas, la réponse de l'enfant est façonnée de façon à se rapprocher de plus en plus de la cible. Ainsi, reprenant le même exemple, la réponse requise dans un premier temps sera « bébé dort » et dans un second temps « le bébé dort ».

La procédure de modeling se caractérise par la présentation de divers exemples de la forme langagière ciblée dans le but de rendre la règle abstraite sous-jacente plus transparente pour l'enfant (Fey, 1986; Hopting & Golsdtein, 1996; Leonard 1981; 1998). Dans cette procédure, l'adulte lui-même ou une tierce personne peut servir de modèle et l'enfant est informé d'observer la façon particulière avec laquelle s'exprime le modèle. Aucune demande de répétition ne lui est adressée. Par exemple, pour favoriser les combinaisons de mots de type agent + action, l'adulte formule : « le monsieur dort »; « le chien dort »; « la fille court », sur présentation des stimuli visuels pertinents. Cette procédure peut également comporter des variantes telle le façonnement de la réponse partant d'une forme plus simple vers une forme plus complexe. Ainsi, pour favoriser l'apprentissage de la structure préposition (P) +objet (O), la forme P+O est d'abord modelée (e.g. sur le tapis) suivie de la forme S + V + P + O (e.g. le chien dort sur le tapis).

Les procédures de remaniement (« *recast* »), d'expansion et d'extension partagent des points communs. Elles correspondent toutes à une reprise d'un énoncé de l'enfant par l'adulte qui souhaite ainsi offrir un modèle de la forme langagière ciblée. La présentation du modèle varie selon la procédure utilisée. Pour Fey (1986) et Leonard (1981; 1998) la procédure de remaniement permet à l'adulte de reprendre l'idée véhiculée par l'enfant en introduisant une modification du type de phrase pour exposer l'enfant à la forme langagière ciblée. Par exemple, si l'objectif d'intervention porte sur la phrase interrogative, l'adulte formulera « Est-ce que le ballon est dans l'eau? » suite au commentaire de l'enfant : « Le ballon est dans l'eau? » L'expansion

ajoute les éléments manquants à l'énoncé formulé par l'enfant afin d'obtenir une phrase sémantiquement et grammaticalement correcte, sans en modifier le contenu. Avec cette procédure, l'adulte dira « Le garçon lance le ballon » si l'enfant produit l'énoncé « garçon ballon » afin de fournir un modèle de phrase complète S-V-O. Avec l'extension par contre, l'adulte enrichi le contenu véhiculé par l'addition d'informations pertinentes (Fey, 1986). Ainsi, pour favoriser l'utilisation de la forme préposition + objet, l'adulte formulera la phrase « Le garçon lance le ballon dans l'eau » en réaction à l'énoncé de l'enfant « le garçon lance le ballon ». D'autres auteurs définissent différemment ces termes. Ainsi Hopting & Goldstein (1996) utilisent l'étiquette remaniement et expansion pour signifier ce que Fey (1986) et Leonard (1981; 1998) nomment respectivement expansion et extension. Constatant des interprétations différentes de la procédure de remaniement, Fey, Koulik, Loeb & Proctor Williams (1999) utilisent le terme reformulation qu'ils définissent plus largement. À la différence du remaniement, la reformulation s'éloigne davantage de l'énoncé original de l'enfant. Ainsi la reformulation englobe les procédures de remaniement, d'expansion et d'extension.

La stimulation focalisée partage certaines caractéristiques du modeling (Leonard, 1981; 1998). Cette procédure offre une exposition concentrée à une forme langagière particulière. L'adulte produit fréquemment la forme ciblée dans des contextes hautement signifiants et fonctionnels, sans aucune exigence de répétition de cette forme. Elle se distingue du modeling par le fait que l'attention de l'enfant n'est pas attirée sur une façon particulière de parler (Leonard, 1998). La stimulation focalisée mise sur la compréhension de la forme et de sa fonction (Jonhston, 1985) pour en faciliter l'acquisition et favoriser une utilisation adéquate. Cette procédure intègre différentes activités langagières et diverses applications ont pu générer certaines variantes. Aucune demande de production de la forme n'est faite à l'enfant mais l'environnement est manipulé de telle sorte que la forme puisse être évoquée (Fey, 1986; Leonard, 1998). Cette procédure est présentée de façon détaillée par Cleave et Fey (1997) qui l'ont utilisée dans le cadre de deux études visant l'acquisition de formes grammaticales (Fey & al., 1993; Fey, Cleave & Long, 1997).

Ces chercheurs intègrent un ensemble de procédures et la manipulation de l'environnement sous la rubrique stimulation focalisée.

Des stratégies de manipulation de l'environnement sont aussi exploitées comme moyen de susciter l'utilisation d'une cible langagière (Constable, 1983; Fey, 1986; Hopting & Goldstein, 1996; Lucas, 1980; Owens, 1995). Ces manipulations peuvent être d'ordre linguistique telles une fausse affirmation, la simulation d'une incompréhension, une question à choix forcé. Elles peuvent prendre une forme non linguistique comme l'omission d'une étape dans une séquence d'actions, d'un objet essentiel ou d'un tour de rôle, ou encore la violation de la fonction d'un objet dans le but de provoquer la production de la forme ciblée.

Les procédures décrites correspondent à celles qui sont le plus utilisées dans le milieu clinique. Mis à part l'imitation, ces procédures peuvent être utilisées avec une approche qui varie selon le degré de contrôle exercé par l'adulte. Plus ce contrôle est élevé, plus l'approche utilisée pour le traitement est centrée sur l'adulte et à l'inverse, elle s'avère de plus en plus centrée sur l'enfant avec la diminution de ce contrôle (Fey, 1986). Les approches centrées sur l'enfant, souvent appelée enseignement dans le milieu « milieu teaching » se caractérisent par le fait que l'adulte 1) offre plusieurs exemples de la forme langagière dans des situations naturelles de communication comportant leur propre renforcement, 2) suit les initiatives de l'enfant et 3) ne présente aucune demande de répétition (Kaiser, Yoder & Keetz, 1992).

Pour un traitement particulier, les procédures utilisées peuvent être légèrement modifiées ou encore combinées. Les modifications ainsi apportées, sans compter la stratégie adoptée pour atteindre les objectifs langagiers et les activités sélectionnées, peuvent cependant interagir et influencer l'efficacité du traitement mis en place.

2.5.5 : EFFICACITÉ DES PROCÉDURES DE TRAITEMENT

Plusieurs auteurs (Fey, 1986; Ellis Weismer, 1991; Goldstein & Hockenberger, 1991; Kaiser & al., 1992; Leonard, 1981; 1998) ont recensé les écrits concernant l'intervention auprès d'enfants présentant un désordre langagier. D'un commun accord, ceux-ci affirment l'efficacité de ces procédures. Des gains supérieurs à ceux qui pourraient être reliés à la maturation ont été constatés avec l'application de ces procédures de traitement pour l'acquisition de formes morpho-syntaxiques. Ces chercheurs indiquent cependant que l'efficacité d'aucune procédure ressort plus que celle d'une autre.

La méta-analyse de Nye et al. (1987) a pu démontrer statistiquement l'efficacité de ces procédures pour des études concernant majoritairement l'acquisition de la syntaxe. Parmi ces procédures étudiées se retrouvent l'imitation, la sollicitation, le modeling, la stimulation focalisée, la stimulation générale, la compréhension et une procédure psychosociale. Aucune différence significative n'est obtenue entre les effets mesurés pour chacune d'elles. Une tendance se dégage toutefois avec une plus grande amélioration du langage quand la procédure de modeling est appliquée. Goldstein et Hockenberger (1991) relèvent l'input approprié des procédures généralement utilisées et ils indiquent également l'effet du modeling sur le contenu, la forme et probablement l'utilisation du langage des enfants d'âge préscolaire.

Bien que l'effet de ces diverses procédures soit reconnu, leur efficacité relative soulève beaucoup d'intérêt. Des chercheurs ont questionné cet aspect et ont comparé les résultats obtenus avec l'imitation et le modeling (Connell, 1987; Connell & Stone, 1992; Courtright & Courtright, 1976; 1979), le modeling et le modeling avec production évoquée (Ellis Weismer & Murray-Branch, 1989), l'imitation et le remaniement (Camarata & Nelson, 1992; Camarata, Nelson & Camarata, 1994; Nelson, Camarata, Welsh, Butkowsky & Camarata, 1996). L'effet de l'approche utilisée, de même que l'interaction entre le traitement utilisé et les aptitudes des participants, ont également été étudiés. Dans cet ordre d'idée, une procédure behaviorale de traitement telle l'imitation a été comparée à une approche interactive (Friedman & Friedman, 1980), de même que les effets d'une instruction directe

comportant une imitation et ceux d'un enseignement dans le milieu (Cole & Dale, 1986).

Les études s'intéressant à l'imitation et au modeling (Connell, 1987; Connell & Stone, 1992; Courtright & Courtright, 1976; 1979) permettent difficilement de conclure quant à l'efficacité relative de ces procédures. En effet, Courtright & Courtright (1976) constatent que les participants retiennent mieux et généralisent davantage l'utilisation du pronom personnel « *they* » avec le modeling. Dans une étude subséquente, Courtright et Courtright (1979) observent également un apprentissage supérieur avec la procédure de modeling. Cependant Connell, Gardner Gletty, Dijeski et Parks-Reinick (1981) ont tenté de répliquer les résultats de cette dernière étude sans succès. La cible langagière des études de Courtright et Courtright (1979) et celle de Connell et al. (1981) correspond à une règle grammaticale inventée. Connell (1987) a poursuivi dans la même veine avec l'enseignement d'un morphème inventé à des sujets TSAL et d'autres se développant normalement. Cet auteur constate que le groupe des TSAL apprend mieux avec l'imitation, alors que le modeling provoque un meilleur effet pour les autres. Pour Connell, la différence entre les résultats de son étude et ceux de Courtright et Courtright (1976; 1979) pourrait s'expliquer par le fait que ces derniers auteurs ont davantage procédé à l'enseignement d'une forme qu'à celui d'une règle. Dans une autre étude portant sur l'apprentissage d'un morphème inventé, Connell et Stone (1992) démontrent la supériorité de l'imitation sur le modeling pour les TSAL, alors que ces deux procédures ne suscitent pas vraiment de différence pour les autres participants. Ainsi contrairement aux études de Courtright et Courtright (1976; 1979), les études de Connell et collaborateurs mettent en lumière un meilleur apprentissage avec l'imitation chez les participants avec désordres langagiers.

D'autres comparaisons de traitements intégrant le modeling ou l'imitation avec une autre procédure ont été effectuées. Ellis Weismer et Murray-Branch (1989) ont étudié l'effet du modeling et du modeling avec production évoquée pour l'enseignement de formes langagières. Dans la procédure de modeling avec production évoquée l'environnement est manipulé pour favoriser l'utilisation de la

forme ciblée, sans recourir toutefois à l'imitation. Les auteurs n'ont pas constaté de différence marquée dans l'efficacité des deux procédures, cependant un patron plus stable d'apprentissage est observé pour tous les participants avec la procédure de modeling avec production évoquée. La pratique orale et la rétroaction sur cette production auraient pu influencer positivement ces résultats selon les auteurs.

Une série d'études comparant la procédure d'imitation au remaniement en conversation (Camarata & Nelson, 1992; Camarata & al., 1994; Nelson & al., 1996) reflète un plus grand effet de cette dernière procédure. Dans l'étude de Camarata et Nelson (1992), la procédure de remaniement en conversation s'avère plus efficace pour l'acquisition de la cible linguistique. L'utilisation de la cible en langage spontané apparaît plus vite avec la procédure de remaniement en conversation et suite à de moins nombreuses présentations. Dans le contexte étroit du traitement, les deux procédures permettent cependant une utilisation rapide de la cible. Des résultats partiels suggèrent une interaction de la cible langagière avec la procédure de traitement puisque la forme passive est apprise plus vite avec le remaniement en conversation, alors que le gérondif est appris plus rapidement dans la procédure d'imitation. Les auteurs soulignent cependant que les cibles langagières n'ont pas été contrebalancées. Des résultats semblables ont également été obtenus dans l'étude de Camarata et al. (1994). Bien que les deux formes de traitement permettent l'acquisition de la plupart des cibles langagières, les TSAL ayant été soumis au traitement avec la procédure de remaniement en conversation utilisent plus rapidement ces formes et plus fréquemment en langage spontané. Dans un contexte de production sollicitée, la procédure d'imitation conduit cependant à une plus grande utilisation de la forme avec un moins grand nombre de présentations. Les auteurs soulèvent l'importance de tenir compte de la cible langagière sélectionnée et du contexte d'entraînement lorsque des résultats sont comparés. Aussi considèrent-ils que leurs résultats, apparemment contradictoires lorsque comparés à ceux de Connell et Stone (1992), sont plutôt convergents. En effet, le contexte d'expérimentation de l'étude de Connell et Stone correspond au contexte de production sollicitée de Camarata et collaborateurs et la procédure d'imitation favorise un haut niveau de production de la forme ciblée dans ces deux études. Une

autre étude réalisée par ce même groupe de chercheurs (Nelson & al., 1996) démontre également une plus grande efficacité de la procédure de remaniement en conversation pour l'utilisation de formes grammaticales, tant par des TSAL que des enfants de même niveau langagier se développant normalement, comparativement à la procédure d'imitation. Les auteurs ont identifié des formes langagières absentes du répertoire de l'enfant et d'autres partiellement maîtrisées qu'ils ont assignées aléatoirement à l'une des trois situations suivantes: non traitée ou condition contrôle, traitement par imitation, traitement par remaniement en conversation. Les formes absentes ont été davantage apprises dans les deux situations de traitement comparativement à la situation contrôle. Les formes partiellement maîtrisées ont été utilisées à un taux plus élevé même dans la condition non traitée, toutefois elles ont été produites à un taux significativement plus élevé seulement dans la condition de remaniement en conversation.

D'autres auteurs (Cole & Dale, 1986; Friedman & Friedman, 1980; Yoder & al., 1991) se sont davantage penchés sur la comparaison des approches de traitement et l'interaction du traitement avec les caractéristiques des participants. Ces études sont peu concluantes car les résultats obtenus sont divergents. Ainsi, Friedman et Friedman (1980) ont comparé une approche d'enseignement interactif du langage ("*Interactive Language Development Training*"), comportant un ensemble de procédures autre que l'imitation, et une approche intégrant les principes de conditionnement opérant traduite librement par une présentation programmée du langage ("*Programmed Language Presentation*"). Le renforcement immédiat est critique pour cette dernière approche qui inclut le façonnement de la réponse et l'imitation dans les procédures appliquées. Ces deux approches se sont avérées aussi efficaces pour l'enseignement de formes grammaticales. Une interaction entre le traitement appliqué et les aptitudes des participants a cependant été observée. Plus précisément, l'approche d'enseignement interactif s'est révélée plus efficace pour les participants avec QI plus élevé, alors que l'approche opérante a suscité un plus grand effet pour le groupe avec QI plus faible. Par ailleurs, Cole et Dale (1986) ont observé l'efficacité de l'instruction directe comportant une procédure d'imitation et l'enseignement dans le milieu incluant une procédure de modeling. Ces deux

approches ne se distinguent pas significativement. Les auteurs interprètent ceci par le fait qu'ils ont comparé un programme de traitement plutôt qu'une des composantes du traitement contrairement à Courtright et Courtright (1976; 1979). De plus, aucune interaction entre le traitement reçu et le QI des participants, ou leur niveau langagier prétraitement, n'a été démontrée dans l'étude de Cole et Dale (1986). Ces auteurs considèrent que l'atteinte plus sévère de leurs participants, comparativement à ceux de Friedman et Friedman (1980), pourrait expliquer les résultats différents de ces deux études. Yoder et al. (1991) ont exploré le lien entre les caractéristiques d'enfants dont les habiletés langagières et cognitives varient, certaines se situant près du registre de la normale et d'autres présentant une atteinte sévère. L'efficacité d'une approche d'enseignement dans le milieu basée sur la conversation a été comparée à celle d'une approche behaviorale didactique ("*Communication Training Program*") comportant des exercices. La réponse au traitement est plus homogène pour ceux qui reçoivent l'enseignement dans le milieu, mais les résultats les plus élevés sont enregistrés par le groupe traité avec l'approche behaviorale. Les enfants présentant des résultats prétraitement plus faibles bénéficient davantage de l'enseignement dans le milieu, alors que l'enseignement didactique est plus fructueux pour ceux qui affichent des résultats prétraitement plus élevés. Pour ce dernier groupe, les objectifs ciblés sont d'ordre morphosyntaxique, alors que ceux du premier groupe sont plus en lien avec le lexique. Les différentes approches de traitement comparées dans les dernières études citées soulèvent un problème additionnel car ces traitements comportent un ensemble de procédures dont l'effet de chacune ne peut être isolé. Déterminer la ou les composante(s) affectant la performance dans une approche globale n'est cependant pas aisé à effectuer tel que mentionné par Ellis Weismer (1991). Aussi, la difficulté de conclure sur l'efficacité de ces traitements comparés s'avère d'autant plus grande.

Afin de s'orienter relativement au traitement des pronoms personnels, il importe de considérer l'opinion des auteurs qui se sont intéressés à ces morphèmes pour connaître l'approche à privilégier. Les travaux de Karmiloff-Smith (1981) d'abord et ceux de Bamberg (1986) et de Wiggleworth (1993) nous informent en ce sens. Ces

auteurs ont démontré la nécessité d'une analyse dépassant le niveau phrastique pour l'étude du pronom personnel. Ils véhiculent le lien étroit entre cette forme et sa fonction grammaticale qui est mis en relief dans le contexte discursif. Ils se sont donc appuyés sur le contexte narratif pour leur étude respective concernant le pronom personnel. Deux études (Fey & al., 1993; Friedman & Friedman, 1980) rapportent l'utilisation du discours narratif pour l'enseignement de formes grammaticales dont les pronoms personnels. Ces chercheurs ont cependant utilisé les histoires différemment dans ces deux études. En effet, les histoires représentent un moyen supplémentaire pour présenter l'objectif ciblé dans le traitement élaboré par Fey et ses collaborateurs, alors que Friedman et Friedman s'en servent pour modeler la forme ciblée et aussi comme prétexte à un échange conversationnel avec les participants. Le traitement expérimenté dans ces études fait également appel à d'autres procédures qui ne peuvent être dissociées de l'ensemble. Aussi est-il difficile de déterminer l'effet du discours narratif sur l'acquisition des pronoms personnels. De plus, les résultats obtenus sont mesurés globalement dans ces études.

Le discours conversationnel a été davantage expérimenté pour l'apprentissage de formes syntaxiques et morphologiques. D'ailleurs, il fait partie intégrante d'un traitement dont l'efficacité a été démontrée dans les deux études précédentes. Cependant les résultats de l'étude de Friedman et Friedman (1980) ne permettent pas de distinguer significativement le traitement behavioral faisant appel à l'imitation de celui basé sur l'approche interactive avec narration. Les travaux de Camarata et ses collaborateurs font ressortir un plus grand effet du remaniement en conversation, comparativement à l'imitation pour l'acquisition de divers morphèmes (accord troisième personne, copule, auxiliaire, temps passé, article, conjonction, question « *who* », négation, relative, passive et gérondif) et l'occurrence plus rapide (Camarata & Nelson, 1992; Camarata & al., 1994; Nelson & al., 1996) ou plus fréquente (Camarata & al., 1994; Nelson & al., 1996) des morphèmes enseignés en langage spontané. Culatta et Horn (1982) ont également observé les bénéfices de la conversation combinée à d'autres procédures pour l'apprentissage de diverses formes grammaticales (e.g. copule, auxiliaire, négation, temps passé). Cole et Dale

(1986), de même que Yoder et al. (1991) ont aussi constaté l'efficacité d'un traitement axé sur la conversation pour la poursuite de divers objectifs langagiers (syntaxique, sémantique et pragmatique). Ce traitement ne s'est toutefois pas différencié significativement du traitement faisant appel à l'imitation (Cole & Dale, 1986) ou d'une approche plus didactique (Yoder & al., 1991). Ces derniers auteurs ont cependant observé une plus grande efficacité de l'enseignement dans le milieu témoignant du même coup du bénéfice de la conversation auprès d'enfants dont les résultats prétraitement sont plus faibles. Par ailleurs, Ellis Weismer et Murray-Branch (1989) constatent l'efficacité de deux approches ayant recours à la conversation, le modeling et le modeling avec production sollicitée, sans pouvoir établir de différence significative, bien que le patron de réponses soit plus stable avec la deuxième approche.

L'ensemble de ces études témoigne de l'effet d'un traitement s'inscrivant dans un contexte conversationnel pour l'acquisition de formes morphologiques ou leur plus grande utilisation en langage spontané. Alors que les travaux de Camarata et ses collaborateurs ont permis de répliquer l'effet d'une approche utilisant le remaniement en conversation, d'autres études n'ont pu toutefois démontrer l'efficacité relative d'un traitement basé sur le discours conversationnel. Tel que suggéré par certains chercheurs, d'autres facteurs auraient pu influencer les résultats obtenus comme les caractéristiques des participants ou les formes langagières enseignées (Cole & Dale, 1986; Camarata & Nelson, 1992; Friedman & Friedman, 1980; Yoder & al., 1991), de même que le style d'apprentissage des enfants (Cole & Dale, 1986). D'autres études s'imposent pour clarifier ces aspects de même que l'effet des autres composantes intégrées au traitement axé sur la conversation.

Finalement, parmi les études qui ont effectué des comparaisons de traitement, celle de Fey et al. (1993) se distingue. En effet, ces auteurs analysent une autre variable. Ils s'intéressent particulièrement à l'agent du traitement bien que les traitements comparés diffèrent par une composante. Les deux traitements sont présentés comme une stimulation focalisée comportant un ensemble de procédures auxquelles le clinicien ajoute une procédure d'imitation lors de l'application. Le clinicien applique

un des traitements, alors que l'autre est dispensé par un parent ayant reçu une formation à cette fin. Les résultats démontrent l'efficacité des deux traitements pour l'apprentissage des formes langagières ciblées. La différence observée dans les résultats des deux groupes traités ne s'avère pas significative, cependant une plus grande variance est observée dans les résultats des sujets traités par les parents.

Toutes les études présentées jusqu'ici ont été effectuées dans le cadre d'un contrôle expérimental étroit. Se référant à la nomenclature présentée par Frattali (1998) concernant la recherche sur l'efficacité de l'intervention, ces études, exclusion faites des études sur les comparaisons de traitement, pourraient être réunies sous le vocable d'efficacité d'essai. En effet, ces études précisent le lien entre l'application d'un traitement et les comportements langagiers observés, alors que plusieurs variables sont contrôlées. Par le fait même, les études recensées renseignent sur l'efficacité d'essai. Elles demeurent cependant éloignées des conditions usuelles de la pratique clinique de sorte qu'elles ne peuvent refléter l'efficacité d'utilisation du traitement. De plus, aucune de ces études ne recourt à des instruments de mesure permettant de vérifier la validité écologique de l'intervention. Par ailleurs, quelques études comparant des traitements peuvent s'inscrire sous la rubrique d'évaluation de l'efficacité du traitement. Ces études ne sont cependant pas dépourvues de limites tel que déjà souligné. L'efficacité de chaque procédure et de chacune de ses composantes n'a pas nécessairement été démontrée. Aussi les études sur les comparaisons de traitement cumulent les difficultés reliées à la comparaison de traitements et les limites identifiées pour les études vérifiant l'efficacité d'une procédure. La notion d'efficacité en terme de coût relié au traitement est abordée indirectement dans l'étude de Fey et al. (1993) qui compare les heures professionnelles requises dans les deux programmes de traitement. Cette étude n'échappe cependant pas aux contraintes soulignées pour évaluer l'efficacité d'essai et l'efficacité d'utilisation. La procédure de stimulation focalisée comporte plusieurs composantes qui n'ont pas été étudiées isolément. De plus, les traitements comparés diffèrent au-delà de l'agent appliquant la procédure. Par exemple, l'intensité du traitement et l'imitation utilisée dans la procédure appliquée par le

clinicien constituent d'autres variables. Une telle situation complique l'interprétation des résultats.

À la lumière de ces données, il paraît donc difficile d'indiquer la procédure la plus efficace, dans l'état actuel des connaissances. Toutes les procédures utilisées en traitement n'ont pas été nécessairement comparées, si bien que l'étape préalable de vérification de l'efficacité de chaque procédure demeure incomplète. De plus, la procédure de traitement utilisée peut comporter diverses composantes et l'effet de chacune sur le résultat s'avère méconnu. Une de ces composantes ou une combinaison de celles-ci auraient pu influencer les résultats obtenus. Par ailleurs, les caractéristiques des sujets ne sont pas à négliger car, malgré le fait que les participants de ces études puissent être identifiés TSAL, l'hétérogénéité de cette population demeure une réalité. En effet, leurs habiletés réceptives et expressives, de même que leurs habiletés cognitives verbales et non verbales sont au nombre des caractéristiques qui peuvent varier et dont l'influence sur les résultats mériterait d'être étudiée. La variété des populations dans les études sur l'efficacité de l'intervention est d'ailleurs soulignée par certains auteurs (Goldstein, 1990a; Olswang, 1990). Dans une revue des études sur l'efficacité de l'intervention, Goldstein et Hockenberger (1991) indiquent que l'étendue de l'effet obtenu demeure à démontrer pour une variété de population, divers types de comportement linguistique et différentes contraintes contextuelles. En outre, ces auteurs constatent que seulement 53 % des études recensées se préoccupent de généralisation. Kaiser, Yoder et Keetz (1992) qui ont particulièrement recensé les études sur l'enseignement dans le milieu mentionnent aussi les limites des études concernant la généralisation des résultats. Même si la validité interne de ces études est suffisante, ces auteurs soulignent que l'étendue à laquelle les changements observés peuvent se produire dans d'autres contextes est moins évidente.

Outre ces difficultés, l'identification même de la procédure utilisée peut être source de confusion. Partant de la définition de la stimulation focalisée (Cleave & Fey, 1997; Fey, 1986; Leonard, 1998) présentée plus avant, il appert que des procédures de traitement définies autrement par les chercheurs pourraient correspondre à cette

description. Tel est le cas pour le modeling et modeling avec production évoquée de Ellis Weismer et Murray-Branch (1989), la procédure d'enseignement interactif du langage de Friedman et Friedman (1980) et celle de Cole et Dale (1986). Dans le même ordre d'idée, Hopting et Goldstein (1996) démontrent la diversité des procédures utilisées dans un ensemble d'études se réclamant de l'approche dite naturelle ou d'enseignement dans le milieu. Une grande variabilité se dégage du classement de ces procédures sur un continuum allant de plus à moins centrées sur l'enfant. Ces auteurs concluent à la difficulté d'identifier un descripteur permettant de couvrir les caractéristiques communes de ces traitements. Plusieurs comportent des caractéristiques usuellement attribuées à un enseignement plus didactique ou behavioral. Ellis Weismer (1991) souligne les problèmes causés par la comparaison de deux approches basées sur un cadre théorique distinct. Elle mentionne également la difficulté à déterminer la composante affectant la performance dans une approche globale.

La recension de ces écrits nous renseigne donc sur l'efficacité de certains traitements appliqués à des TSAL pour l'enseignement d'une ou plusieurs formes langagières au moyen d'une approche particulière et d'activités spécifiques. Dans le cadre de la présente étude, il convient de se pencher davantage sur les études ayant adopté le pronom personnel de la troisième personne comme cible langagière.

2.5.6 : EFFET DES INTERVENTIONS CIBLANT LE PRONOM PERSONNEL DE LA TROISIÈME PERSONNE

Certaines études concernent plus particulièrement l'efficacité d'un traitement visant l'acquisition d'un ou plusieurs pronoms personnels nominatifs (Connell, 1986; Courtright & Courtright, 1976; Culatta & Horn, 1982; Ellis Weismer & Murray-Branch, 1989; Fey & al., 1993; Friedman & Friedman, 1980; Gottsleben, Tyack & Buschini, 1974; Hegde & Gierut, 1979). Tout en appartenant au domaine de l'efficacité de l'intervention, ces études se différencient sur certains points comme le devis expérimental utilisé, les formes langagières ciblées et les procédures de traitement

appliquées. Concernant le devis de recherche, l'étude de Gottsleben et al. (1974) compare l'occurrence des formes enseignées dans des corpus de langage recueillis en pré et post traitement. L'étude de Courtright et Courtright (1976), celle de Friedman et Friedman (1980) et celle de Fey et al. (1993) utilisent un devis expérimental de groupe. Les autres études (Connell, 1986; Culatta & Horn, 1982; Ellis Weismer & Murray-Branch, 1989; Hegde & Gierut, 1979) recourent à un devis de recherche à cas unique.

Outre l'étude de Courtright et Courtright (1976) qui cible le pronom personnel « *they* » et celle de Fey et al. (1993) qui ne précise pas les formes pronominales enseignées, les autres études ont pour objectif la forme pronominale « *he* » et parfois les pronoms « *he* » et « *she* ». La procédure d'imitation combinée à un renforcement est appliquée par Connell (1986), de même que Gottsleben et al. (1974). Bien que Hegde et Gierut (1979) se réclament d'étudier le modeling combiné au conditionnement opérant, la description de leur approche correspond davantage à une forme d'imitation dans laquelle il est spécifiquement demandé au sujet de répéter l'énoncé comportant le morphème cible. Culatta et Horn (1982) appliquent une procédure de modeling, de même que Ellis Weismer et Murray-Branch (1989) qui comparent le modeling à une procédure de modeling avec production sollicitée. D'autres chercheurs ont comparé l'efficacité de deux approches telles l'imitation et le modeling (Courtright & Courtright, 1976), la stimulation focalisée appliquée par un clinicien comparée à celle appliquée par le parent (Fey & al., 1993), une approche interactive semblable à la stimulation focalisée et une approche behaviorale incorporant l'imitation (Friedman & Friedman, 1980).

Le programme d'intervention de groupe de Friedman et Friedman (1980) et celui de Fey et al. (1993) portent sur plusieurs formes morphosyntaxiques, incluant les pronoms personnels. Les résultats de l'étude de Friedman et Friedman (1980) sont présentés de façon globale en terme de score à des épreuves langagières et aucune information n'est disponible quant à l'acquisition du pronom personnel. Une mesure générale de développement grammatical est aussi utilisée par Fey et al. (1993). Bien que ces auteurs aient identifié trois catégories grammaticales, dont les pronoms

personnels, pour une analyse plus approfondie des résultats, l'information demeure limitée. En effet, les auteurs ne décèlent pas d'effet de traitement pour les pronoms personnels. Ils expliquent cette situation par le fait que les résultats de groupe ont pu être influencés par la performance des sujets de l'étude qui maîtrisaient cette forme pronominale en pré traitement. Finalement, les résultats de ces deux études nous instruisent peu sur l'effet des approches comparées en regard de l'enseignement des formes pronominales. L'étude de Courtright & Courtright (1976) a mis en évidence l'efficacité des approches d'imitation et de modeling pour l'apprentissage du pronom personnel « *they* ». La supériorité de l'approche par modeling, qui favorise également une plus grande généralisation de l'apprentissage, a également été démontrée. Les auteurs formulent l'hypothèse de l'interférence provoquée par les productions de la forme ciblée dans l'approche d'imitation pour expliquer leurs résultats. Gottsleben et al. (1974) ont également constaté l'acquisition de formes langagières dont les pronoms personnels suite à l'application d'une procédure de modeling. La démonstration de l'effet dans cette dernière étude repose sur des comparaisons de mesures en pré et post traitement. La prudence s'impose donc quant à l'interprétation de ces résultats, en l'absence d'un plus grand contrôle expérimental.

Dans l'étude de Ellis Weismer et Murray-Branch (1989) un des participants est soumis à l'apprentissage du pronom « *he* ». L'efficacité des procédures de modeling et modeling avec production sollicitée est constatée avec les participants soumis à l'acquisition de la copule « *is* » et de l'inversion des auxiliaires « *is* » et « *are* » dans l'interrogation. La procédure de modeling avec production sollicitée se révèle cependant supérieure. La situation diffère lorsque le pronom personnel « *he* » s'avère la cible de l'intervention. Seul, le modeling avec production sollicitée favorise l'occurrence du pronom personnel « *he* » pendant le traitement, sans que cela ne conduise à une généralisation de l'apprentissage. Les auteurs relient l'absence de généralisation pour le pronom personnel à l'adoption d'un patron de réponses qui paraît davantage relié aux variables de la tâche qu'aux stimuli en soi. La disponibilité du participant pour un tel apprentissage et une connaissance insuffisante des propriétés

syntaxiques du sujet sont également invoqués comme facteurs ayant pu influencer la performance.

Hegde et Gierut (1979) utilisent une variation de la procédure de modeling combinée à une formule de conditionnement opérant. L'imitation est également utilisée suite à une mauvaise réponse. Cette procédure permet l'apprentissage et la généralisation des morphèmes ciblés « *she* » « *him* » « *he* » et « *are* » qui ont été enseignés dans cet ordre. Les auteurs constatent que le nombre de stimuli présentés dans le contexte de l'enseignement et le nombre d'essais favorisent une plus grande généralisation. Les résultats démontrent également un apprentissage plus rapide d'une forme selon sa position dans la séquence d'apprentissage. La portée de ces résultats est cependant limitée par le fait qu'ils reposent sur les données d'un seul participant. De plus, le rationnel retenu pour la séquence d'apprentissage de ces formes grammaticales n'est pas documenté. Les liens établis entre les pronoms personnels et les morphèmes flexionnels (Connell, 1986; Déprez & Pierce, 1993; Givon, 1976; Pierce, 1992; Rice & al., 1998) peuvent avoir influencé les résultats obtenus. Il apparaîtrait alors pertinent de vérifier l'influence d'une séquence d'acquisition des morphèmes mettant d'abord l'emphase sur la copule ou une autre forme pronominale. Avec davantage de participants, il serait intéressant de contrebalancer l'ordre d'enseignement des formes grammaticales. En effet, ceci permettrait d'éviter un effet d'ordre d'enseignement des formes grammaticales et de connaître l'influence des formes enseignées les unes par rapport aux autres (e.g. les formes pronominales et la copule, le pronom accusatif et le pronom nominatif, le genre des pronoms).

Dans une étude à cas unique, Culatta et Horn (1982) ciblent l'acquisition du pronom personnel « *he* » comme l'un des deux objectifs poursuivis pour un de leurs participants. Le traitement utilisé fait appel à une procédure de modeling hautement structurée avec diminution graduelle du support offert, dans un contexte de situation naturelle présentée sous forme de jeu de rôle. Le traitement se révèle efficace pour l'utilisation de la cible en conversation. Les auteurs croient que l'efficacité du programme repose sur la manipulation simultanée de la complexité situationnelle, du modeling et des stimuli évocateurs de situations naturelles. La contribution de chacun

de ces facteurs à l'efficacité du traitement n'est cependant pas connue. La généralisation de l'acquisition dans le contexte conversationnel constitue un attrait de ce traitement. Ce traitement sous-tend toutefois le contrôle de plusieurs variables, si bien que l'application d'une procédure aussi complexe peut s'avérer difficile.

Une procédure d'imitation favorise l'acquisition des morphèmes ciblés dans l'étude de Connell (1986). Cette étude a déjà été présentée dans ce chapitre au point 2.4.4.1. Rappelons qu'il s'agit d'une procédure comportant une tâche d'imitation et de réponse à des questions avec un programme de renforcement. L'utilisation et la généralisation des pronoms personnels « *he* » et « *she* » sont observées suite à l'application de ce programme. Un effet d'ordre des pronoms enseignés est également constaté. Ce traitement s'avère donc efficace pour l'acquisition des pp 3^e ps et des autres morphèmes qui lui sont reliés (e.g. « *_s* » accord de la 3^e personne; copule « *is* »; auxiliaire « *is* »; inversion dans l'interrogation). Non seulement permet-il l'apprentissage des formes pronominales de la troisième personne, mais il suscite aussi l'acquisition d'une classe de morphèmes qui sont interreliés. Le rationnel à la base de ce traitement repose sur l'acquisition de la fonction de sujet. Lorsque cette fonction est intégrée, la distinction s'établit entre le rôle d'agent et d'objet et l'usage pertinent des pronoms personnels nominatifs et accusatifs s'ensuit. Tant la procédure, le cadre théorique et la méthodologie utilisés concourent à l'efficacité de ce traitement. Il apparaît donc difficile de déterminer la contribution respective de chacun de ces facteurs à l'efficacité du traitement. Il serait intéressant de vérifier si les résultats peuvent être répliqués avec le maintien du même cadre théorique et l'utilisation d'une autre procédure (e.g. modeling, stimulation focalisée). Compte tenu des liens étroits des formes pronominales avec les morphèmes flexionnels (Déprez & Pierce, 1993; Givon, 1976; Pierce, 1992; Rice & al., 1998) et des caractéristiques différentes de la conjugaison de verbe en anglais et en français (Chomsky, 1981; Dufresne, 1993; Emonds, 1985; Wexler, 1994; Pollock, 1989) il serait également important de vérifier l'efficacité de cette procédure pour l'acquisition des pronoms personnels auprès de jeunes locuteurs français éprouvant des difficultés d'acquisition du langage puisque les caractéristiques des pronoms personnels diffèrent dans ces deux langues (Déprez & Pierce, 1993; Paradis & Genesee, 1996; Pierce, 1992).

Parmi les études recensées sur le pronom personnel, le cadre conceptuel sur lequel reposent les décisions pour l'enseignement des pronoms personnels nominatifs de la troisième personne est rarement précisé. De plus, les résultats obtenus avec les traitements expérimentés ne facilitent pas le choix d'une procédure. Par exemple, la procédure d'imitation s'est avérée efficace dans une étude (Connell, 1986) et celle de modeling n'ayant pas favorisé l'acquisition de la forme dans l'une (Ellis Weismer & Murray-Branch, 1989), l'a permise dans d'autres (Courtright & Courtright, 1976; Culatta & Horn, 1982; Hegde & Gierut, 1979). Par surcroît, des traitements recourant à la procédure de modeling comportent des variantes (Culatta & Horn, 1982; Hegde & Gierut, 1979) pouvant même s'apparenter à l'imitation comme c'est le cas dans l'étude de Hegde et Gierut. Ainsi, l'ensemble des données recueillies parmi les études qui se sont intéressées aux pp 3^e ps ne permettent pas davantage d'identifier le traitement pertinent pour enseigner les pronoms personnels « il » et « elle » en français.

À l'instar des études sur l'efficacité du traitement en regard des formes morpho-syntaxiques, les écrits sur l'enseignement des formes pronominales sont limités et finalement peu révélateurs. Les quelques études recensées sur le pronom personnel correspondent davantage à une évaluation de l'efficacité d'essai, pour reprendre le cadre d'organisation des études sur l'intervention de Frattali (1998). De plus, d'après la taxonomie de Fey et sa collaboratrice (Fey, 1986; 1990; Fey & Cleave, 1990), outre l'étude de Connell (1986) qui adopte un cadre théorique et fixe un objectif instrumental, les autres études poursuivent des sous-objectifs (Courtright & Courtright, 1976; Culatta & Horn, 1982; Ellis Weismer & Murray-Branch, 1989; Hegde & Gierut, 1979) ou tout au plus des objectifs spécifiques (Fey & al., 1993; Friedman & Friedman, 1980). La portée des résultats de ces études se limite donc à une généralisation des formes enseignées à des situations semblables à celle du traitement ou des situations contrôlées avec épreuves langagières, à quelques exceptions près. Ces dernières correspondent à l'étude de Culatta et Horn (1982) ayant favorisé l'utilisation de la forme ciblée en conversation et celle de Connell (1986) dans laquelle la généralisation s'est étendue à des formes grammaticales non traitées et à un

contexte conversationnel. Finalement, tout comme pour les études concernant l'acquisition d'autres formes morphosyntaxiques, celles sur les pronoms personnels ne comportent aucune mesure de validité écologique de l'intervention pour les enfants avec troubles langagiers et leurs proches.

Un tel état de situation complexifie la prise de décision lorsqu'il s'agit de choisir un traitement pour enseigner les pronoms personnels à l'enfant TSAL. L'importance et la persistance des désordres langagiers reliés à la dysphasie nécessitent qu'un programme d'intervention pertinent soit apporté aux enfants qui en sont affectés. D'autres types de problèmes, tels des troubles d'apprentissage (Wallach & Butler, 1994) et des difficultés d'adaptation sociale (Johnson, 2001), peuvent se greffer aux limites langagières et aggraver la situation. L'enfant TSAL présente des besoins importants et immédiats. Alors, une aide adéquate pour réduire les incapacités langagières et limiter les situations de handicap qui peuvent résulter de cette déficience du langage s'impose le plus rapidement possible. Face à la panoplie des traitements actuellement proposés, des auteurs ont identifié les facteurs paraissant importants pour un choix éclairé de la procédure d'enseignement. La connaissance de la littérature expérimentale et le niveau d'objectif poursuivi (Fey, 1986; Fey & Cleave, 1990), les caractéristiques de l'enfant et son style d'apprentissage (Fey, 1986; Ellis Weismer, 1991), l'input linguistique fourni (Ellis Weismer, 1991) sont au nombre de ces facteurs. Il importe donc de les considérer de façon à construire le traitement qui offre les conditions les plus favorables pour l'apprentissage de la forme ciblée.

2.6 TRAITEMENT EXPÉRIMENTAL

La présente étude s'intéresse à l'utilisation des pronoms personnels « il » et « elle » dans leur fonction référentielle soutenue par le contexte linguistique. La fonction du pronom personnel dans la phrase, sa signification et son contexte d'utilisation situent cette forme au carrefour de la morphologie, de la syntaxe, de la sémantique et de la pragmatique (Bamberg, 1986; Chiat, 1986a; 1986b; Owens, 1995) ou à la frontière

de la syntaxe et de la pragmatique (Foster-Cohen, 1994). Conséquemment, aucun de ces aspects ne peut être négligé dans l'élaboration d'un traitement. Tel que mentionné précédemment, les études recensées sur l'enseignement de la forme pronominale n'indiquent pas le meilleur traitement pour assurer l'acquisition des pronoms « il » et « elle ». La conception d'un traitement favorisant l'acquisition de ces morphèmes et permettant leur utilisation dans des contextes signifiants s'impose.

L'interaction des pp 3^e ps avec les diverses dimensions langagières incite peu à l'élaboration d'un traitement basé sur la répétition de ces formes pronominales. Un tel contexte éloigne de la fonction cohésive (Halliday & Hasan, 1976) exercée par ces morphèmes dans le discours. Si l'acquisition des formes survenait suite à une telle procédure, la généralisation de l'apprentissage à d'autres contextes discursifs (scénario, narration) ne serait pas nécessairement assurée. Or, la généralisation de l'apprentissage s'avère un objectif ciblé dans la présente étude.

Les formes grammaticales accomplissent des fonctions discursives et pour cette raison le discours représente un contexte privilégié pour leur apprentissage (Culatta, 1984). De plus, il est clairement reconnu que les formes enseignées dans la présente étude exercent un rôle de cohésion dans le discours (Halliday & Hasan, 1976). Peu d'études ont porté sur le traitement des pp 3^e ps, toutefois, celles qui se sont intéressées à l'utilisation de cette forme par l'enfant se développant normalement peuvent guider l'élaboration d'un traitement. Dans une étude sur l'utilisation de la référence pronominale, Karmiloff-Smith (1981) a démontré la production d'énoncés différents lorsqu'une image est présentée isolément et lorsqu'elle apparaît à l'intérieur d'une histoire (voir le point 4.4.3). A la lumière de ces résultats, cette auteure suggère d'adopter une unité d'analyse de la forme pronominale allant au-delà de la phrase simple. Par la suite, d'autres auteurs (Bamberg, 1986; Oram, 1994; Wigglesworth, 1993) ont eu recours au discours narratif et ils ont effectué une analyse fonctionnelle de l'utilisation de la référence pronominale. Cette forme d'analyse permet de tenir compte à la fois de la forme utilisée (nominale ou

pronominale) et de la fonction qui lui est associée dans le discours (le maintien de la référence ou l'introduction/changement de la référence).

Parmi les types de discours, plusieurs éléments militent en faveur du discours narratif comme cadre de traitement. Tout d'abord, au même titre que les autres types de discours, la narration permet de traiter les formes morphologiques car elle assure le lien requis entre la forme et la fonction (voir déterminant fonctionnel et pragmatique du pronom personnel respectivement aux points 2.4.4.3 et 2.4.4.4.). Ensuite, le contexte narratif est particulièrement pertinent pour l'évocation de la forme pronominale de la 3^e personne car celle-ci établit le changement ou le maintien de la référence et elle contribue à la cohésion de la narration (Bamberg, 1986; Karmiloff-Smith, 1981; Wigglesworth, 1993). Finalement, il est reconnu que l'utilisation d'un contexte approprié augmente les possibilités d'apprentissage et de généralisation (Duchan, 1993; Foster-Cohen, 1994; Kim & Lombardino, 1991; Norris & Hoffman, 1990; Snow, Perlmann & Nathan, 1986). D'autres éléments conduisent cependant au choix d'un autre type de discours. Le discours narratif émerge vers l'âge de 5 ou 6 ans (Applebee, 1978) et il continue de se développer jusqu'à l'âge adulte (Bruce, 1980). Des habiletés cognitives, sociales et linguistiques (Loveland, McEvoy, Kelley & Tunali, 1990) sous-tendent ce type de discours. La représentation abstraite des événements (Duchan, 1986; Nelson, 1986), la conceptualisation de l'intention et la connaissance de structures linguistiques complexes (Westby, 1984) sont particulièrement soulignées parmi les pré-requis à la narration. Les exigences d'un tel type de discours sont donc grandes pour un jeune locuteur et d'autant plus pour l'enfant dysphasique, si bien qu'il ne serait pas indiqué de bâtir un plan de traitement sur la narration d'histoires, malgré le fait que ce contexte discursif soit privilégié pour la forme ciblée. Les scripts peuvent toutefois représenter la solution de rechange pour contourner la difficulté soulevée par la narration. En effet, des scripts tels une fête d'enfants, le moment du bain (Duchan, 1986; Nelson, 1986) et le jeu de rôle (Culatta, 1994; Westby, 1984) sont à l'origine de la narration. Culatta (1994) souligne l'apport du jeu pour la narration et la correspondance entre le développement du jeu et celui de la narration « *Play and narratives are structured in similar ways, with more advanced stages involving goals and plans and less advanced*

stages involving sequences of chronologically or causally related events. » (p. 107). Pour cette auteure, le contexte du jeu de rôle s'avère même un support au développement de la narration.

Le jeu de rôle s'inscrit à l'intérieur de script que Schank et Abelson (1977) définissent comme :

(...) a structure that describes appropriate sequences of events in a particular context. A script is made up of slots and requirements about what can fill those slots. The structure is an interconnected whole, and what is in one slot affects what can be in another. Scripts handle stylized everyday situations. They are not subject to much change, nor do they provide the apparatus for handling totally novel situations. Thus, a script is a predetermined, stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation. Scripts allow for new references to objects within them just as if these objects had been previously mentioned; objects within a script may take « the » without explicit introduction because the script itself has already implicitly introduced them. (p. 41)

Plusieurs auteurs (Duchan, 1986; Furnam & Walden, 1990; Nelson, 1986; Nelson & Siedman, 1984) adoptent la formule du script pour l'intervention auprès des enfants avec désordres langagiers. Pour ces auteurs, le script correspond à un événement routinier dans lequel les acteurs, l'action et les accessoires utilisés pour atteindre le but visé sont spécifiés, de sorte que le script est prévisible. Selon Schank et Abelson (1977) le script repose sur des connaissances spécifiques, cumulées à travers des expériences répétées, qui permettent d'interpréter et de participer aux événements. Ces connaissances diminuent l'effort requis pour traiter l'information relative aux événements plus fréquents. Nelson (1986) précise que les connaissances spécifiques du script intègrent des connaissances physiques (le lieu et les objets présents) et sociales (la manière d'être ou d'agir) reliées à la situation (Constable, 1986; Nelson, 1986). Ainsi, le script offre un cadre de référence partagé par les personnes en interaction car elles s'appuient sur leurs connaissances spécifiques.

Dans le contexte de scripts, une performance langagière supérieure a été observée chez des enfants se développant normalement (Duchan, 1986; Lucariello, 1990; Nelson, 1986; Nelson & Siedman, 1984; Ross & Berg, 1990; Snow & al. 1986), de

même que chez des enfants présentant un désordre langagier (Constable, 1986). Ces auteurs relient l'amélioration de la performance à la représentation des événements du script dont dispose l'enfant. En raison des connaissances spécifiques rattachées au script, moins de ressources lui sont nécessaires lorsqu'un événement routinier survient. Ainsi, l'enfant peut consacrer davantage de ressources à d'autres éléments tels référer à un événement non présent (Nelson, 1986), comprendre un input plus complexe (Snow & al., 1986) ou apprendre une forme langagière (Constable, 1986).

Nonobstant le fait que le script représente un contexte intéressant pour l'intervention, les bienfaits du script dans un cadre d'apprentissage reposent sur la connaissance partagée des interlocuteurs au sujet de ce script (Snyder-McLean, Solomonson, McLean & Sack, 1984). Ross et Berg (1990) ont démontré qu'il existe des différences individuelles dans les scripts rapportés par les enfants, tout dépendant de leur expérience personnelle. Par ailleurs, Nelson et Siedman (1984) indiquent la nécessité que les deux participants disposent d'une représentation d'événements suffisamment semblables pour assurer la communication dans le cadre d'un jeu de rôle relié à un script. Pour ces derniers auteurs, cette connaissance partagée peut cependant provenir de deux sources, soit la représentation des événements, soit la situation immédiate avec les objets et les personnes présentes qui la composent.

Le script est retenu comme contexte d'intervention auprès des enfants dysphasiques de cette étude en raison de la structure facilitante du script pour la performance verbale et également pour les effets bénéfiques démontrés avec de jeunes enfants se développant normalement (Furnam & Walden, 1990; Nelson, 1986; Nelson & Siedman, 1984), ainsi que des enfants présentant un retard intellectuel (Kim & Lombardino, 1991). De plus, la structure prévisible du script n'est pas synonyme de rigidité (Culatta, 1994). Lors du jeu de rôle, le script construit par les deux interlocuteurs peut prendre une forme différente. Ainsi, les variations qui sont introduites favorisent la généralisation à d'autres contextes. Finalement, cette généralisation est d'autant plus facilitée que le dialogue se déroulant entre les

interlocuteurs, lors des jeux de rôle relié à un script, ressemble à des conversations qui se tiennent dans d'autres contextes. « *Since these routines are present in a variety of non clinical contexts with a variety of persons, their utilization increase the possibility of successful cross-context dialogue exchange on the part of the child.* » (Constable, 1983 p. 106)

Les scripts retenus pour cette étude sont donc traduits dans un jeu de rôle mis en place à l'aide d'accessoires pour supporter l'échange communicationnel. Pour chaque script, deux rôles font l'objet du jeu et ceux-ci seront intervertis entre l'examineur et l'enfant, de façon à augmenter la variété des énoncés comportant la forme cible. Les scripts sont adaptés pour favoriser la production des formes pronominales « il » et « elle » en introduisant la référence à une troisième personne absente. Une histoire bâtie autour de cette troisième personne suscite l'utilisation des pronoms personnels dans le jeu de rôle. Finalement, en cours de traitement des variations sont introduites dans le script, tout en respectant la séquence d'activités ritualisées, afin de favoriser la généralisation des apprentissages (Kim & Lombardino, 1991; Constable, 1986; Snyder-McLean & al., 1984). L'intervention prend donc la forme d'un discours conversationnel basé sur un script dans lequel le jeu de rôle permettra la production des pronoms personnels « il » et « elle » en raison de la référence à une troisième personne absente.

Outre le contexte facilitant et évocateur des scripts, d'autres procédures d'enseignement sont utilisées dans le traitement expérimental des formes pronominales, à l'instar de Fey et al. (1993) qui ont appliqué la stimulation focalisée décrite par Cleave et Fey (1997) pour l'acquisition de formes grammaticales. Ainsi le modeling permet à l'examineur d'introduire la forme ciblée (DeMaio, 1984; Fey, 1986; Nelson, 1993; Norris & Hoffman, 1990; Owens, 1995). La stratégie d'échafaudage favorise le maintien de la conversation (Lucariello, 1990; Nelson, 1993; Norris & Hoffman, 1990; Owens, 1995), alors que les fausses affirmations et requêtes de clarification (Cleave & Fey, 1997; Owens, 1995) suscitent l'évocation de la forme. Finalement, la rétroaction sur les énoncés de l'enfant, prenant la forme d'expansion et d'extension, permet de renforcer un énoncé adéquat ou de corriger

une production erronée (DeMaio, 1984; Fey, 1986; Owens, 1995). Dans la présente étude, la conjugaison de diverses procédures couramment utilisées en milieu clinique convergent vers une haute fréquence de présentation et d'évocation des pronoms personnels. Le recours à ces procédures d'enseignement diminue cependant progressivement au cours des séances d'entraînement pour un même script, de façon à éviter la dépendance en regard de ces stratégies.

Le traitement expérimental comporte les ingrédients nécessaires pour favoriser l'utilisation des formes « il » et « elle » en contexte discursif. Plus précisément, le script fournit un contexte discursif correspondant au niveau de développement de l'enfant et favorisant l'amélioration de ses habiletés langagières. Il se rapproche des situations de conversations naturelles, si bien qu'il facilite la généralisation des acquisitions. La référence à une troisième personne absente assure l'usage pertinent de la forme pronominale comme référent linguistique. Les procédures de traitement retenues s'inscrivent bien dans le contexte conversationnel des scripts choisis. En somme, les scripts jumelés aux procédures de traitement constituent des conditions de félicité pour l'enseignement de la forme et de sa fonction d'une part et l'évocation spontanée de celle-ci d'autre part.

2.7 HYPOTHÈSES

Les difficultés langagières éprouvées par les enfants dysphasiques francophones, notamment avec le pronom personnel de troisième personne, nécessitent l'application d'un traitement. Un traitement expérimental a cependant été élaboré compte tenu de l'absence d'études ayant démontré l'efficacité relative des procédures orthophoniques usuelles et puisque aucun traitement n'a été reconnu plus efficace en regard de l'objectif ciblé et la population traitée. Plusieurs conditions ont donc été réunies pour assurer un enseignement adéquat et l'utilisation des formes morphologiques dans divers contextes langagiers.

Ce traitement comporte plusieurs caractéristiques tenant compte des dimensions morphologique, syntaxique, sémantique et pragmatique au cœur desquelles se situe le pronom personnel nominatif. Premièrement, il offre un cadre naturel de conversation s'inscrivant dans une situation routinière, appelée scénario. Deuxièmement, en dépit du fait que le scénario comporte des activités programmées, diverses stratégies d'intervention peuvent être utilisées sans nuire au déroulement du scénario et au dialogue qui se construit. Troisièmement, ce traitement intègre une référence obligatoire à un personnage absent dont l'évocation conduit nécessairement à l'utilisation des pronoms personnels « il » ou « elle ». Quatrièmement, ce traitement favorise la mise en place d'un cadre d'intervention propice à l'acquisition des formes ciblées en ayant recours à un contexte discursif. La forme morphologique est ainsi associée à sa fonction cohésive, tout en évitant les difficultés que pourraient présenter le discours narratif pour les participants de l'étude.

La démarche ayant permis de regrouper dans un même traitement les conditions de félicité ou toutes les conditions nécessaires pour favoriser l'utilisation des formes pronominales de la troisième personne conduit à la formulation des hypothèses suivantes :

Suite au traitement expérimental, les participants utilisent les formes pronominales « il » et « elle » dans les scénarios où ces formes ont été respectivement traitées.

L'occurrence de la forme pronominale ciblée dans un scénario où elle a été traitée est maintenue à un niveau supérieur ou égal au critère d'acquisition dans les semaines suivant immédiatement le traitement de cette forme dans ce scénario, alors que le traitement se poursuit dans les autres scénarios.

Suite au traitement expérimental, l'acquisition des formes pronominales « il » et « elle » se généralise dans le temps, alors que quatre semaines se sont écoulées après que le traitement ait été complété pour ces pronoms.

L'acquisition des formes pronominales « il » et « elle » se généralise également à un contexte semblable à celui utilisé pour le traitement.

L'acquisition des formes pronominales « il » et « elle » se généralise à un contexte différent de celui du traitement tel le contexte narratif.

Le traitement expérimental permettant l'acquisition d'un pronom de la troisième personne ayant une fonction sujet favorise un apprentissage plus rapide d'un deuxième pronom personnel sujet de même personne.

Ainsi, l'atteinte du critère d'acquisition de la forme pronominale ciblée dans un scénario donné suite à l'introduction du traitement appuierait la première hypothèse. Le maintien de la fréquence d'occurrence d'un pronom ciblé à un niveau supérieur ou égal au critère d'acquisition, aux différents moments de mesure suivant le traitement dans un scénario donné, confirmerait la deuxième hypothèse. Un niveau d'occurrence des formes pronominales « il » et « elle » à tout le moins égal au critère d'acquisition, mesuré quatre semaines après la complétion du traitement pour les deux pronoms, supporterait la troisième hypothèse. Par ailleurs, une telle fréquence d'utilisation obtenue dans des scénarios différents de ceux utilisés pour le traitement bien que semblables, de même qu'au cours de la narration d'une histoire illustrée, supporterait d'autant plus cette hypothèse. Finalement, une diminution de la durée du traitement en terme d'un moins grand nombre de séances pour la deuxième forme pronominale enseignée confirmerait la sixième hypothèse. Parallèlement, ce dernier résultat pourrait corroborer ceux obtenus par Connell (1986).

Par ailleurs, la modalité de traitement utilisée pour l'enseignement de ces morphèmes soulève un questionnement d'un tout autre ordre. En effet, le traitement est élaboré sur la base de différents scénarios puisque diverses études ont démontré l'effet favorable des scénarios routiniers, appelés également script ou jeux de rôles, sur le développement du langage d'enfants présentant un déficit langagier (Constable, 1986; Kim & Lombardino, 1991). Considérant ces faits, se pourrait-il qu'un

traitement pour l'acquisition des pronoms personnels « il » et « elle » ayant recours à une approche pragmatique par le biais de scénarios, puisse favoriser parallèlement une amélioration de la longueur et de la complexité des énoncés ? Une augmentation de la longueur et de la complexité de la phrase au-delà de ce qui découle de la maturation fournirait une indication en ce sens.

3. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le devis utilisé pour exercer le contrôle expérimental nécessaire à la démonstration de l'efficacité du traitement expérimental élaboré. Les caractéristiques des participants recrutés pour cette étude sont détaillées et le protocole expérimental utilisé est présenté. Le traitement appliqué dans cette étude est expliqué, suivi de la description du plan de traitement. La méthode de collecte des données, de même que celle utilisée pour l'analyse de ces données sont décrites. Le déroulement de cette expérimentation est ensuite exposé. Finalement, les données concernant la fiabilité des résultats obtenus complètent ce chapitre.

3.1 DEVIS EXPÉRIMENTAL

L'approche méthodologique retenue pour cette étude s'inscrit dans le domaine de la recherche à cas unique. La pertinence clinique des études à cas unique et l'aspect pratique de ce type de recherche ont été soulignés par McReynolds et Kearns (1983) « *The primary purpose of within-subject designs is to evaluate treatment effectiveness and promote clinically significant changes in an individual's behavior* » (p. 229). À l'instar de ces auteurs, d'autres chercheurs reconnaissent le bien-fondé de ces plans expérimentaux pour étudier l'efficacité d'un traitement, notamment auprès de sujets présentant un trouble de la parole ou du langage (Connell & Thompson, 1986; Costello Ingham, 1990; Fey, 1986; Fey & Cleave, 1990; Fortin, 1988; Hegde 1987; Kearns, 1986; McReynolds & Thompson, 1986; Richards, Taylor, Ramasamy & Richards, 1999; Siegel & Young, 1987). Certains auteurs mettent en relief la flexibilité des devis de recherche à cas unique et encouragent fortement leur usage pour améliorer les connaissances sur l'efficacité des traitements appliqués dans la pratique orthophonique (Connell & Thompson, 1986; Kearns, 1986; McReynolds & Kearns, 1983; McReynolds & Thompson, 1986).

L'efficacité d'un traitement expérimental orthophonique est la principale préoccupation de la présente étude. Plus précisément, le but de cette étude consiste à vérifier s'il existe un lien fonctionnel entre un traitement expérimental appliqué à des participants dysphasiques et la modification de leur comportement verbal qui se traduit par l'utilisation des formes pronominales « il » et « elle » dans divers contextes discursifs. Le contrôle expérimental intégré dans le devis à cas unique permet d'identifier une relation fonctionnelle entre une variable indépendante, soit le traitement expérimental, et une variable dépendante, c'est-à-dire le comportement verbal mesuré par les occurrences des pronoms « il » et « elle » dans le cas présent. Un tel devis élimine l'influence des variables étrangères et permet par le fait même que chaque participant agisse comme son propre contrôle. Ainsi, l'effet du traitement peut être isolé, de telle sorte que ce type de devis convient tout à fait à l'objectif de cette étude.

D'autres facteurs motivent également le choix d'un devis de recherche à cas unique pour cette étude. En effet, la constitution d'un groupe homogène, représentatif de la population de référence s'avère une limite importante des devis de recherche avec groupes de sujets (Fortin, 1988). Or, la population de cette étude correspond à la population d'enfants dysphasiques dont l'hétérogénéité semble une caractéristique. Conséquemment, la difficulté de constituer un échantillon représentatif serait d'autant plus augmentée. La généralisation des résultats à des sujets semblables constituerait également une limite à l'utilisation d'un devis de groupe. De plus, les résultats obtenus dans les études de groupes traduisent la performance de la moyenne des sujets de ce groupe. Or, le profil des sujets déterminé par une moyenne statistique ne reflète pas nécessairement celui des enfants dysphasiques rencontrés en clinique. Conséquemment, l'application des résultats de ces études dans la pratique courante est réduite. Par contre, les études à cas unique contournent les difficultés liées à l'hétérogénéité de la clientèle dysphasique tout en permettant la généralisation des résultats. En effet, les caractéristiques de chaque sujet, de même que le comportement de chacun, sont largement décrits dans ce type d'étude. Ainsi la possibilité d'identifier des sujets semblables dans le milieu clinique et de généraliser les résultats de l'étude s'accroît.

Outre les limites d'un devis de groupe, il appert que la pratique clinique orthophonique est davantage centrée sur l'intervention auprès d'un individu. Pour cette raison, le devis de recherche à cas unique s'harmonise davantage aux situations rencontrées couramment en clinique. Ce devis à cas unique permet également une souplesse qui contribue au rapprochement de la situation expérimentale avec celle de pratique orthophonique. En effet, de façon semblable à la réalité clinique où plus d'un objectif est poursuivi avec un même enfant et, plusieurs enfants sont traités parallèlement par le même clinicien, le devis à cas unique peut intégrer plus d'un objectif et plus d'un sujet à la fois (Hegde, 1987; Kearns, 1986; Siegel & Young, 1987). Le fait qu'un tel devis permet de traiter de façon semblable plus d'un sujet à la fois et qu'il évite que des sujets contrôle soient privés de traitement, représente une valeur non négligeable sur le plan éthique. D'autres aspects contribuent également à le rendre attrayant. Parmi ceux-ci, se trouve le jugement de l'efficacité d'un traitement qui repose sur un critère clinique, c'est-à-dire un comportement cliniquement signifiant plutôt qu'un critère statistique. Dans un devis à cas unique, les effets de traitement sont suffisamment grands pour être analysés visuellement (Hegde, 1987, Richards & al., 1999). Ainsi, l'absence de critère statistique n'amoindrit aucunement le jugement de l'efficacité du traitement, bien au contraire, ce critère clinique est même considéré beaucoup plus exigeant (Fortin, 1988). À un autre niveau, la vérification du maintien des acquis constitue aussi un avantage de ce type de devis. Effectivement, en plus d'étudier l'effet d'un traitement, ce devis renseigne sur le maintien des acquis par la poursuite des mesures après la fin du traitement. Ceci ne peut qu'ajouter à la richesse des données recueillies dans un but d'application clinique. Qu'il s'agisse du contrôle expérimental, de l'hétérogénéité de la clientèle ciblée, des similitudes avec la réalité clinique ou de la valeur du jugement clinique, cet ensemble de facteurs incite à choisir un devis à cas unique pour la présente étude.

Parmi ce type de devis à cas unique, les avantages du plan expérimental à niveaux de base multiples sont largement soulignés. En effet, ce devis assure le contrôle expérimental par le biais de mesures de base répétées et de répliques de l'effet du traitement. Qu'il soit conçu en fonction des comportements ciblés, des participants ou des situations de traitement, ce devis renforce la validité externe de l'étude. Les

niveaux de base multiples offrent un contrôle expérimental puissant par l'observation d'une différence marquée dans les réponses d'un sujet avant et après l'introduction du traitement, à plus d'une reprise. Par ailleurs, le contrôle expérimental peut être augmenté par la combinaison de devis à mesures de base multiples (Connell & Thompson, 1986) qui sont les plus utilisés pour les études à cas uniques. Dans la présente étude, un plan expérimental à niveaux de base multiples en fonction des participants, des situations et des formes pronominales est retenu pour démontrer l'effet d'un traitement visant l'acquisition des pronoms « il » et « elle ». Cette étude s'intéresse à deux comportements verbaux, plus spécifiquement la production des formes pronominales « il » et « elle ». Pour chacune de ces formes, deux situations différentes, c'est-à-dire deux scénarios par pronoms, sont élaborées afin d'en favoriser l'acquisition. Ainsi le traitement repose sur quatre scénarios représentant autant de situations d'apprentissage pour chaque participant. Compte tenu des deux formes pronominales ciblées et des quatre situations d'apprentissage, quatre participants soumis au même traitement sont requis de façon à contrebalancer l'ordre de présentation des pronoms et des scénarios. Plus précisément, ces participants sont répartis en dyade selon leur niveau d'acquisition des formes ciblées à l'évaluation pré traitement. Ce niveau détermine la séquence d'enseignement des formes pronominales attribuée à chaque dyade. Chaque sujet est ensuite exposé consécutivement à deux scénarios pour chaque forme pronominale, dans un ordre qui est contrebalancé entre les participants de la dyade. Tout en augmentant le contrôle expérimental de cette étude, le nombre de situations de traitement et le nombre de participants impliqués accroissent la validité externe de l'étude.

Dans le plan expérimental retenu, les participants sont soumis aux mesures de base à compter du même moment. Un minimum de trois mesures de base (MB) dans chaque situation d'apprentissage est effectué avant d'entreprendre un traitement. Le traitement débute ensuite pour une dyade, déterminée soit par le niveau d'acquisition de la forme dans cette dyade, soit l'âge des participants ou soit leur disponibilité. Le traitement débute avec le premier participant de cette dyade et il est par la suite amorcé avec les autres à quelques séances d'intervalle entre chacun, de façon à s'assurer que l'effet du traitement n'est pas relié au moment d'introduction de celui-ci.

Le traitement se déroule au rythme de trois sessions par semaine, pour favoriser l'apprentissage d'une part, et pour maintenir la motivation des participants et éviter la mortalité expérimentale d'autre part. L'atteinte du critère de réussite pour deux séances consécutives met fin au traitement dans une situation donnée. Un nombre maximum de 9 sessions est alloué pour compléter le traitement dans une situation.

3.2 PARTICIPANTS

Dans un devis à cas unique à mesures de base multiples, notamment en fonction des sujets, la description des participants revêt un caractère d'autant plus important que la généralisation possible des résultats de l'étude à d'autres participants dysphasiques en dépend. Cette section du chapitre de la méthodologie est consacrée à la description des participants. Elle comporte des informations sur les critères de sélection qui ont présidé au choix de ces participants, la procédure de recrutement, de même que les caractéristiques des participants. Dans cette dernière sous-section sont présentés les données recueillies au moment de la référence concernant les candidats retenus pour cette étude, ainsi que les résultats qu'ils ont obtenus aux diverses épreuves contenues dans le protocole d'évaluation.

3.2.1 : CRITÈRES D'EXCLUSION ET D'INCLUSION

Pour répondre aux objectifs de l'étude, les candidats recherchés présentent un TSAL affectant principalement le volet expressif et touchant particulièrement l'acquisition des formes morphologiques. Or, le diagnostic de dysphasie à prédominance expressive et celui de dysphasie syntaxique-phonologique attribués aux enfants présentant un trouble d'acquisition du langage qui se manifeste principalement sur le plan expressif, englobe ce type de difficultés. L'étiquette dysphasie syntaxique phonologique correspond à la traduction de « *Phonologic Syntactic-Syndrome* » tiré de la taxonomie des sous-groupes de dysphasies proposée par Rapin et Allen (1983). Cette étiquette

prévaut dans le milieu clinique québécois, tout comme l'appellation dysphasie à prédominance expressive.

L'approche diagnostique pour un TSAL s'appuie sur des critères d'exclusion et d'inclusion. Les critères d'exclusion sont présents de longue date dans les écrits relatifs au TSAL (Eisenson, 1972) et demeurent de mise (Aram & al., 1993; Bishop, 1992; Craig & Evans, 1993; Johnston, 1988a; Leonard, 1981; 1987; 1998; Nelson, 1993; Plante, 1998; Rice, 1994a; Stark & Tallal, 1981; 1988; Tallal, 1988; Tomblin & al., 1996). Selon Leonard (1998), l'exclusion des désordres langagiers reliés à une autre déficience n'est pas simple quoique les moyens maintenant disponibles soient plus fiables. Conformément à cet auteur qui a résumé les critères d'exclusion usuellement adoptés pour les travaux sur les TSAL, le tableau clinique des sujets pour la présente étude est exempt d'une lésion neurologique documentée, d'un problème auditif, d'une déficience intellectuelle, d'un trouble relationnel et d'une malformation touchant l'appareil vocal. De la sorte, un lien étiologique avec l'un ou l'autre de ces facteurs et les difficultés d'acquisition du langage ne peut être établi. Dans le cadre de cette étude, l'exigence du français comme langue d'usage courant est ajoutée. Ainsi la difficulté d'acquisition des formes morphologiques ciblées ne peut être liée à une particularité linguistique autre que celle de la langue à l'étude. En ce qui a trait aux facteurs d'inclusion, outre un tableau clinique répondant à celui d'une dysphasie à prédominance expressive ou dysphasie syntaxique-phonologique, selon la classification adoptée, une difficulté relative à l'utilisation des formes pronominales « il » et « elle » doit être documentée pour cette étude.

Pour être intégrés à cette étude, les participants présentant un tel désordre langagier doivent être âgés de 5 ou 6 ans. L'âge minimal a été fixé à 5 ans au moment de l'expérimentation. De cette façon un délai suffisant est attribué sur le plan du développement pour confirmer la présence d'un trouble d'acquisition du langage et notamment, une difficulté d'acquisition des formes pronominales « il » et « elle ». L'âge maximal de 6 ans au début de l'expérimentation, permet de restreindre l'écart entre les sujets quant à leurs habiletés métalinguistiques. Il est connu que l'apprentissage du langage écrit contribue au développement de la compétence métalinguistique

(Birdsong, 1989; Gombert, 1990). Dans le programme scolaire québécois, c'est à 6 ans que les élèves commencent l'apprentissage du langage écrit, toutefois, il est peu probable que les connaissances alors acquises en langage écrit influent sur les objectifs de l'étude, pour les participants plus âgés. Il est également véhiculé que l'acquisition du langage écrit repose sur la compétence linguistique (Wallach & Miller, 1988). Or, les participants de cette étude présentent un déficit dans ce domaine dont l'effet risque davantage de fragiliser l'apprentissage du langage écrit. Par ailleurs, la limite d'âge fixée à 6 ans permet de contrer l'effet des habiletés cognitives qui pourraient différer parmi les participants, si l'étendue d'âge dépassait 6 ans.

3.2.2 : RECRUTEMENT

La prudence est de mise pour le choix des participants à toute étude s'intéressant à la dysphasie car l'hétérogénéité de la clientèle dysphasique est soulignée par plusieurs chercheurs (Bishop, 1992; Craig & Evans, 1993; Dale & Cole, 1991; Fletcher & Ingham, 1995; Fortin, 1994; Korkman & Häkkinen-Rihu, 1994; Leonard, 1981; 1987; 1991; 1994; 1998; Leonard & al., 1987; Rapin & Allen, 1983; Stark & Tallal, 1988; van der Lely, 1993; van der Lely & Howard, 1993). Le recrutement des enfants dysphasiques s'effectue auprès des orthophonistes œuvrant dans divers milieux car au Québec, les enfants de 5 et 6 ans présentant un désordre langagier, se retrouvent dans tous les réseaux de services, celui de la santé, de l'éducation et de la pratique privée. Les critères d'exclusion et d'inclusion précédemment spécifiés sont transmis à des orthophonistes de la région de Montréal afin d'identifier des candidats parmi leur clientèle respective. Pour mieux cibler les candidats recherchés, les désordres tels l'apraxie verbale, le déficit de programmation phonologique et le trouble d'accès lexical comme atteinte prédominante sont ajoutés aux critères d'exclusion.

Suite à ces démarches, 10 enfants sont présentés comme candidats potentiels pour cette étude. Chaque dossier constitué notamment d'une évaluation audiolinguistique, orthophonique et psychologique est examiné en regard des critères d'exclusion et d'inclusion convenus pour cette étude. De plus, un protocole d'évaluation pré

traitement est administré à chaque participant. Les résultats détaillés de ces examens pour les participants de cette étude sont présentés à la section suivante. Parmi les dix candidats évalués, six ne peuvent être retenus pour les raisons suivantes : difficultés à se soumettre à certaines tâches du protocole d'évaluation pré traitement (2 enfants); difficulté de comportement (1 enfant); difficultés langagières marquées sur le plan pragmatique (1 enfant); facteur d'hypostimulation (1 enfant); facteur d'éloignement (1 enfant).

3.2.3 : CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS

Bien que des critères d'exclusion et d'inclusion soient précisés pour les participants de cette étude, il apparaît opportun de documenter les caractéristiques de chacun. Cette information s'avère d'autant plus précieuse du fait qu'elle s'inscrit dans le cadre d'un devis de recherche à cas unique. Ainsi les informations quant au sexe, l'âge, le classement scolaire, les services reçus sont d'abord présentées. Suivent les données disponibles au moment de la référence relativement aux évaluations professionnelles réalisées en audiologie, orthophonie et psychologie et finalement celles obtenues par le biais d'un protocole d'évaluation pré traitement élaboré pour cette étude.

3.2.3.1 : INFORMATIONS GÉNÉRALES

Au nombre des participants se retrouvent trois garçons et une fille. Au début de l'expérimentation, ils sont âgés entre 4:11 ans et 6:8 ans, établissant ainsi un écart de 21 mois entre le plus jeune participant de l'étude (P4) et le plus âgé (P2). Le niveau scolaire des participants s'étend de la pré-maternelle à la première année. Le degré académique du participant 1 (P1), correspond à celui de la maternelle, car à la suite d'une recommandation des intervenants du milieu scolaire, P1 est maintenu dans ce niveau pour une deuxième année. Le participant 2 (P2) et le participant 3 (P3) sont respectivement intégrés en première année régulière et maternelle régulière avec support en orthophonie pour améliorer la performance langagière et favoriser la

réussite scolaire. Le participant 4 (P4) fréquente une classe de langage de niveau prématernelle. La plupart des participants (P1, P3, P4) n'ont donc pas accès au langage écrit et cet accès demeure très limité pour P2. Ceci réduit l'effet possible de l'écart d'âge concernant l'influence des apprentissages scolaires sur la performance langagière. Au moment de l'étude les thérapies individuelles en orthophonie sont interrompues dans ces milieux. Seul, P4 reçoit une stimulation par le biais du groupe classe, toutefois les objectifs poursuivis dans ce contexte sont différents de ceux de l'étude.

Préalablement à cette étude, un diagnostic de dysphasie syntaxique-phonologique a été établi par une orthophoniste expérimentée, pour tous ces participants. À l'exception de P1 pour qui la dysphasie est considérée modérée, les autres participants présentent une dysphasie sévère selon le jugement clinique de ces orthophonistes. Ce trouble langagier est accompagné d'une dyspraxie pour P3 et P4 et d'une dysfluidité pour P1 et P4. Le trouble de fluidité de la parole est cependant sous contrôle au moment de l'expérimentation, suite à une intervention orthophonique ayant porté spécifiquement sur l'établissement de la fluidité de la parole et le transfert de cette fluidité à diverses activités en milieu clinique. L'évaluation audiolinguistique des participants révèle une acuité auditive normale bilatéralement pour tous, exception faite de P4. Ce dernier participant présente un seuil de 30dB à 8 kHz pour l'oreille gauche. Ceci ne met cependant pas l'acuité auditive en cause pour les difficultés d'acquisition du langage. Les participants ne présentent aucun problème neurologique ou trouble relationnel. Ils sont également exempts d'anomalie relativement aux structures oro-faciales. Par ailleurs, les résultats de l'évaluation psychologique réalisée au moyen du *Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised (WPPSI-R)* (Weschler, 1989) sont présentés au Tableau I. Celui-ci révèle un quotient intellectuel global se situant dans le registre de la moyenne pour l'ensemble des participants. Les résultats de chacun mettent en évidence un écart entre le quotient intellectuel verbal et non verbal au profit de ce dernier. Plus spécifiquement, le quotient non verbal se situe dans le registre de la moyenne pour l'ensemble des participants, alors que le quotient verbal se retrouve dans le registre de la moyenne pour P1 et P3, et à la limite inférieure du

registre de la moyenne pour P2 et P4. Toutes ces informations permettent d'affirmer que les participants répondent aux critères d'exclusion établis.

Tableau I :

Âge des participants et mesures intellectuelles au WPPSI-R¹ (score brut)
en pré traitement

Variables	Participants			
	P1	P2	P3	P4
Âge	6; 3 ans	6; 7 ans	5; 4 ans	4; 7 ans
Quotient intellectuel:				
Verbal	87	82	93	83
Non verbal	102	108	100	105
Global	97	93	95	92

¹WPPSI-R :
Weschler, D. (1989). Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised. New York : The
psychological Corporation

3.2.3.2 : PROTOCOLE D'ÉVALUATION

Bien que les participants recrutés soient engagés dans un processus de traitement orthophonique jusqu'au moment de cette étude et que la richesse des informations cumulées par les cliniciens rassure quant à la nature du désordre langagier, il importe que les candidats recrutés soient soumis à un protocole d'évaluation conçu pour préciser le profil langagier de chacun. Ceci s'avère d'autant plus important compte tenu que la généralisation des résultats à d'autres sujets identiques est tributaire de l'information sur chaque participant et que la clientèle dysphasique constitue une population hétérogène.

Les dimensions langagières reconnues déficitaires chez les enfants présentant un désordre langagier de type dysphasique devraient sous-tendre l'élaboration du protocole d'évaluation de cette étude. Toutefois, les études qui s'intéressent au groupe d'enfants dysphasiques ou présentant un TSAL témoignent d'une variabilité sur les dimensions atteintes (Leonard, 1998; Watkins, 1997). Ces auteurs indiquent que les chercheurs s'entendent sur les habiletés langagières expressives réduites de cette population, en ce qui a trait à la morphosyntaxe et au lexique, mais ils divergent d'opinion quant aux habiletés langagières réceptives de ces enfants (Leonard, 1998; Watkins, 1997). Ainsi Stark et Tallal (1981) définissent les critères de sélection des TSAL notamment par une atteinte de la compréhension et de l'expression verbale. Bien que plusieurs chercheurs aient par la suite adopté ces critères, les difficultés langagières de cette population semblent se traduire différemment pour d'autres. Par exemple, dans le cadre d'une étude épidémiologique Tomblin et al. (1996) s'appuient sur un score composé, cumulant les résultats aux épreuves de compréhension et d'expression verbale, pour établir le diagnostic de TSAL. En plus de cette variabilité concernant les dimensions langagières atteintes chez les TSAL, la recension des écrits reflète des points de vue distincts quant à la sévérité de l'atteinte (Plante, 1998; Watkins, 1997). Les différences proviennent du critère établi pour déterminer la présence d'un trouble variant entre 1 et 2 écarts type sous la moyenne et le nombre de tests utilisés pour documenter le trouble allant de un à plusieurs tests de langage selon les études. Ceci représente une interprétation différente des caractéristiques de

cette population et il peut en résulter une définition plus ou moins semblable du profil clinique des TSAL d'une étude à l'autre.

Au-delà de la divergence concernant la nature de l'atteinte et le degré de sévérité de cette atteinte, une controverse existe dans les écrits relativement au choix d'une approche pour l'évaluation de la performance langagière des enfants présentant un désordre langagier. Les limites d'une approche reposant strictement sur des tests standardisés et parallèlement la validité écologique d'une approche descriptive de la performance langagière sont clairement démontrées (Aram & al., 1993; Dunn, Flax, Sliwinski & Aram, 1996; Muma, 1986; Plante, 1998; Nelson, 1993). Un protocole d'évaluation intégrant les deux approches s'impose (Committee on Language Learnings Disorders, 1989) afin de dresser un tableau plus complet de la performance langagière des participants « *Psychometric tests treat language and cognition as static, discrete products that can be individually counted and analysed. Yet language is highly dynamic and integrative.* » (p.116). Parmi les mesures descriptives, la longueur moyenne des énoncés recueillie à partir d'un corpus de langage spontané s'avère la plus fréquemment jumelée aux tests standardisés (Leonard, 1998).

Outre cette préoccupation en regard de l'identification de la clientèle dysphasique et des moyens d'évaluation de la performance langagière, l'évaluation de sujets dysphasiques francophones soulève une difficulté supplémentaire compte tenu du manque d'outils standardisés pour évaluer la performance langagière des enfants franco-québécois. Il convient donc de développer un protocole d'évaluation en langue française pour cette étude. Celui-ci porte sur quatre dimensions du langage, dont trois se retrouvent dans le protocole d'évaluation de l'étude épidémiologique de Tomblin et ses collaborateurs (Tomblin & al., 1996) conduisant à l'identification d'enfants TSAL de 5 ans. Ces dimensions qui correspondent au vocabulaire, à la morphosyntaxe et à la narration, ont été considérées par ces auteurs tant dans leur composante réceptive, qu'expressive. Toutefois, considérant les objectifs de la présente étude, un corpus narratif est recueilli aux fins d'une analyse de la référence anaphorique des pronoms personnels, plutôt que pour le rappel d'épisodes d'une histoire comme l'ont fait Tomblin et al. (1996). De plus, une quatrième dimension s'ajoute au protocole

développé pour cette étude, soit la phonologie. Il s'agit d'un examen phonologique sommaire effectué dans le but de compléter le tableau clinique de chaque participant.

L'évaluation des dimensions langagières pertinentes à cette étude ne peut être réalisée au moyen d'un seul instrument de mesure. Selon les dimensions du langage à mesurer, divers tests ou sous-tests sont mis à contribution. Certains sont normalisés pour une population francophone dont ceux de la batterie de *Tests de langage Dudley/Delage* (1980) et d'autres non. Cette batterie s'avère un rare instrument de mesure étalonné pour la population québécoise et les sous-tests pertinents sont donc retenus. Relativement au volet réceptif du langage, la compréhension lexicale, de même que la compréhension de consignes verbales complexes et celle de courts textes entendus sont évaluées. Les connaissances lexicales réceptives sont mesurées par le biais du test *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT) (Dunn, 1959) qui a été adapté dans la batterie d'évaluation de Dudley et Delage (1980). Le *Test de syntaxe réceptive* (TSR), tiré de la même batterie de tests, permet l'évaluation de la compréhension de formes morpho-syntaxiques. Le test de compréhension de courts textes entendus (CCTE), traduction libre du sous-test « *Listening paragraphs* », tiré du *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Revised* (CELF-R) (Semel, Wiig & Secord, 1987) est choisi dans le but de reproduire sommairement une situation d'écoute semblable à celles auxquelles sont exposés les élèves dès le début de la fréquentation scolaire. Ce test est constitué de petites histoires lues correspondant à la longueur d'un paragraphe. Il permet donc de vérifier un niveau de compréhension verbale plus complexe que celui d'une phrase, puisqu'il fait appel aux capacités d'inférence du participant reconnues déficitaires chez les TSAL (Ellis Weismer, 1985), de même qu'à son habileté à établir des liens entre les idées exprimées tel qu'en discours narratif. Aucune norme est cependant disponible pour ce test dont la traduction est couramment utilisée en milieu clinique francophone. Les données rapportées à ce sujet pour chaque participant sont de nature descriptive.

Concernant l'expression verbale, l'évaluation porte sur la phonologie, le contenu lexical, la forme morpho-syntaxique, de même que sur la référence anaphorique. Les trois premiers éléments sont évalués à partir de tests tirés de la batterie des *Tests*

de langage *Dudley/Delage* (Dudley & Delage, 1980). Ainsi les habiletés expressives sur le plan phonologique sont évaluées par le *Test d'articulation* (TART)³ et le *Test de dénomination* (TDEN) précise le niveau des connaissances lexicales expressives. La *Mesure de la longueur et de la complexité de la phrase* (MLCP) situe la performance langagière en contexte discursif sur le plan de la morpho-syntaxe. Les résultats à ces épreuves sont traduits en écart-type pour le TDEN et la MLCP.

Les règles établies par les auteurs de la batterie des *Tests de langage Dudley/Delage* (1980) pour compter les points établissant la MLCP ne permettent toutefois pas de résoudre les problèmes d'interprétation soulevés en cours d'analyse. Le souci d'assurer la cohérence dans les décisions d'un corpus à l'autre nécessite un raffinement de l'outil. À cette fin, le travail réalisé par une étudiante de maîtrise (Martineau, 2000), en collaboration avec l'auteure de cette thèse, s'avère indiqué. Aussi une liste des critères complémentaires est ajoutée aux règles de Dudley & Delage (1980) pour éclairer les décisions relatives au calcul de la MLCP. Ce document intitulé *Clarification et ajouts aux règles de MLCP* (Martineau, 2000) se retrouve à l'Appendice A. Ainsi la MLCP permet de quantifier le déficit morphosyntaxique dans sa modalité expressive en comparant la performance d'un sujet à celle d'un groupe de pairs dont le langage se développe normalement. L'échantillon de langage à partir duquel est calculé la MLCP provient du discours narratif recueilli pour chaque participant. Un exemple d'analyse de la MLCP en discours narratif se retrouve à l'Appendice B. Ce type de discours se rapproche de celui adopté par les auteurs pour établir les normes de la MLCP puisque dans la batterie de *Tests de Langage Dudley/Delage* (Dudley & Delage, 1980), les sujets doivent rappeler une histoire présentée par le biais d'un film. Tout en étant propice à l'usage de formes morphosyntaxiques en contexte discursif, cette tâche est plus propice à l'analyse de la référence anaphorique. Jumelé à des tests formels, l'analyse de la longueur et de la complexité de la phrase en discours narratif offre un cadre langagier plus naturel (Muma, 1986; Nelson, 1993) pour l'utilisation des formes

³ La distinction entre problème phonologique et articuloire n'est pas en vigueur au moment de l'élaboration de cette batterie de tests. Dans la présente étude, le terme « articulation » désigne toute erreur au niveau des phonèmes qu'elle soit phonologique ou articuloire.

morphosyntaxiques et spécifiquement les formes pronominales « il » et « elle ». Elle permet d'apprécier la performance langagière des participants d'autant plus que le discours narratif favorise une performance supérieure relativement aux habiletés morphosyntaxiques (Bishop, 1994b).

Le discours narratif est recueilli à partir de l'histoire imagée sans texte *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969). Plusieurs études translinguistiques sur le discours narratif (Berman & Slobin, 1994) ont eu recours à cette histoire dont certaines études portant sur la forme pronominale (Bamberg, 1986; Oram, 1994; Wigglesworth, 1993). Cette histoire est favorable à l'évocation de la forme pronominale « il » puisqu'un petit garçon tient le rôle du personnage principal. Outre ce personnage, une grenouille et un chien se retrouvent au deuxième plan de l'histoire. Aux fins de cette étude, une deuxième histoire a été produite pour l'évocation du pronom personnel « elle », à partir d'une adaptation de l'histoire originale avec la substitution d'un personnage féminin à l'acteur principal de cette histoire. Pour éviter toute confusion entre ces histoires, de même qu'un apprentissage facilité par des présentations rapprochées, les deux versions de l'histoire ne sont pas présentées à la même séance d'évaluation. À la phase d'évaluation prétraitement, la version originale de l'histoire est présentée à la première séance, suivie de la version adaptée après un intervalle de 8 à 12 semaines. Seule la mesure de fréquence d'utilisation du pronom « elle » est effectuée à partir de la version adaptée. Les illustrations de la version originale de l'histoire et son adaptation apparaissent respectivement à l'Appendice C et D. Compte tenu des objectifs de l'étude, des mesures plus précises sont effectuées relativement à la forme pronominale. Outre des mesures de fréquence d'utilisation des formes pronominales « il » et « elle », une analyse de la référence anaphorique tenant compte de la forme utilisée pour évoquer cette référence de même que la fonction de celle-ci (Bamberg, 1986; Karmiloff-Smith, 1981; Oram, 1994; Wigglesworth, 1993), sont réalisées pour le pronom « il ». L'analyse de la référence anaphorique a pour but de vérifier la fonction discursive de cette forme et une analyse portant sur une seule des formes pronominales de la troisième personne apparaît donc suffisante pour évaluer la réalisation de cette fonction. Le cadre d'analyse développé par Wigglesworth (1993) est appliqué au corpus du discours narratif recueilli pour l'évocation du pronom « il ». Il

permet d'identifier les contextes obligatoires pour la production des formes pronominales conformément aux travaux des auteurs précédents qui ont étudié la référence anaphorique. Un exemple d'application du cadre d'analyse de Wigglesworth (1993) apparaît à l'Appendice E.

Toutes ces épreuves du protocole expérimental mettent en relief les dimensions du langage qui sont reconnues déficitaires chez les dysphasiques ou TSAL. Outre les informations déjà disponibles sur les participants à cette étude, le profil de chacun est ainsi documenté à partir d'un protocole d'évaluation uniforme. Les résultats obtenus à ces diverses épreuves sont présentés au Tableau II. Pour les auteurs de la batterie de *Tests de langage Dudley/Delage* (1980) un nombre de 4 erreurs ou plus à l'épreuve TART signifie la présence d'un trouble. Pour les autres épreuves, ils ont établi qu'un résultat correspondant à $-1,65$ écart-type ou en deçà détermine la présence d'un trouble dans la dimension langagière mesurée. Or, pour les besoins de cette étude, un seuil de $-1,0$ écart-type a été convenu puisque les enfants référés ont déjà reçu un diagnostic de dysphasie d'au moins une orthophoniste les ayant suivis en thérapie. De plus, les participants bénéficiaient d'une thérapie hebdomadairement jusqu'au début de l'expérimentation. Le jugement clinique est donc établi sur une base solide. Aussi, le seuil fixé à $-1,0$ écart-type permet de quantifier le problème et d'identifier les dimensions langagières affectées par ce trouble. Les résultats obtenus aux différents sous-tests sont présentés au Tableau II.

3.2.3.3 : PROFIL GLOBAL DES PARTICIPANTS

Le Tableau II reflète les résultats obtenus aux diverses épreuves constituant le protocole développé pour cette étude. En ce qui a trait au volet réceptif, les résultats aux épreuves PPVT et TSR se situent au dessus de $-1,0$ écart-type. Ils ne laissent pas entrevoir de difficulté pour l'ensemble des participants relativement au vocabulaire réceptif et à la compréhension des formes morphosyntaxiques d'après

Tableau II :

Résultats aux mesures langagières PPVT¹, TSR¹, TDEN¹, MLCP¹, (écart-type), au CCTE² (pourcentage de réussite), au TART¹ (nombre d'erreurs) et la fréquence d'utilisation des pronoms « il » et « elle » en contexte obligatoire (CO) narratif pour l'ensemble des participants à la phase pré-traitement.

Mesures	Participant			
	P1	P2	P3	P4
Réceptives				
PPVT	0,55	-0,05	1,61	-0,11 ^a
TSR	0,55	-0,23	-0,76	-0,14 ^a
CCTE	87,5 %	25 %	25 %	25 % ^b
Expressives				
TDEN	0,05	0,05	-0,19	-0,55 ^a
MLCP	-1,72	-1,32	-1,03	-1,01 ^a
TART	3	10	21	8
Fréquence « il »	4/7 57 %	1/20 (5 %)	0/7 (0 %)	0/2 (0 %)
Fréquence « elle »	0/14 (0 %)	6/13 (46 %)	2/10 (20 %)	0/4 (0 %)

¹Dudley, J. G. & Delage, J. (1980). Batterie de Tests de langage Dudley/Delage. Saint Lambert : Les éditions de l'ABC.

^aNorme non publiée pour 4 ans

^bPassation du test CCTE à l'âge de 4 :11 ans

²Semel, E. Wiig, E. H. & Secord, W. (1987) *Clinical Evaluation of Language Fundamentals- Revised*. San Antonio, Texas : *The Psychological Corporation*. Traduction libre du sous-test « *Listening paragraphs* ».

PPVT : *Peabody Picture Vocabulary Test* (adaptation québécoise)

TSR : Test de syntaxe réceptive

TDEN : Test de dénomination

MLCP : Mesure de la longueur et de la complexité de la phrase

TART : Test d'articulation

CCTE : Compréhension de courts textes entendus

ces mesures. Les résultats obtenus à l'épreuve CCTE ne peuvent toutefois s'interpréter de la même façon. En effet, ces résultats ne se convertissent pas en écart-type, faute de normalisation de ce test auprès d'une population franco-québécoise. Néanmoins, les résultats de 3 des 4 participants suggèrent une difficulté au niveau de la compréhension de ces courts textes, puisqu'ils obtiennent seulement 2 points ou 25 % de bonnes réponses. Concernant l'aspect expressif du langage, les participants se situent dans la moyenne en ce qui a trait au vocabulaire expressif car tous ont obtenu des résultats au dessus de $-1,0$ écart-type au TDEN. Par contre, les mesures de MLCP révèlent des difficultés pour l'ensemble des participants dont les résultats se situent à $-1,0$ écart-type ou moins. Ceci témoigne d'un déficit au niveau de l'utilisation des formes morphosyntaxiques pour tous les participants. Les résultats à l'épreuve TART sont analysés différemment compte tenu de la dimension considérée et de la nature de l'épreuve. En appliquant le mode d'analyse et le critère fixé par Dudley et Delage (1980) pour interpréter les réponses, la présence d'un trouble est identifiée pour 3 des 4 participants de l'étude qui ont commis de 8 à 21 erreurs de nature articulatoire ou phonologique parmi les 45 mots présentant l'ensemble des phonèmes dans divers contextes syllabiques. Par ailleurs, concernant la référence anaphorique, il appert que celle-ci n'est pas toujours effectuée adéquatement dans les contextes obligatoires des productions narratives des participants. Des formes erronées sont utilisées par tous les participants. Tel qu'indiqué au Tableau II, la forme pronominale « il » est produite dans 57 % des contextes obligatoires par le participant qui affiche la meilleure performance (P1). En ce qui a trait à la forme pronominale « elle », les résultats démontrent une production dans 46 % des contextes obligatoires pour la meilleure performance (P2). Les autres participants se situent loin derrière quant à l'utilisation de l'une ou l'autre de ces productions dans le contexte narratif.

Une analyse globale des résultats des participants pour l'ensemble des épreuves de ce protocole ne pourrait suffire dans le cadre de cette étude. En effet, un devis à cas unique à mesures de base multiples, notamment en fonction des sujets, fait appel à une description détaillée des caractéristiques des participants. Nécessairement les résultats obtenus aux épreuves formelles et informelles doivent être présentés.

Partant du protocole élaboré pour cette étude, un profil langagier dressé pour chaque participant à la phase pré traitement est décrit dans la section suivante.

3.2.3.4 : Profil de chaque participant

P1

Une vue d'ensemble des résultats obtenus par le premier participant (P1) permet de constater une performance meilleure pour la dimension langagière réceptive. Les résultats des sous-tests permettant d'évaluer la compréhension verbale se situent dans la moyenne et une forte proportion de bonnes réponses (87,5 %) est obtenue au CCTE. Par contre, sur le plan expressif, les résultats sont plus faibles, bien que dans la moyenne au TDEN et au TART. Pour cette dernière épreuve, il importe cependant de mentionner que trois erreurs sont commises, alors que le seuil est établi à 4. Outre la référence anaphorique, l'utilisation des formes morpho-syntaxiques traduite par la MLCP s'avère la dimension la plus atteinte. Ceci est d'ailleurs reflété dans le corpus recueilli en contexte narratif. Des difficultés sur le plan expressif, tant en ce qui a trait à la forme phonologique qu'à la forme morpho-syntaxique sont observées. Celles-ci entachent le discours au point où P1 devient inintelligible par moment, nonobstant des problèmes d'organisation du récit qui contribuent également à cette réduction de l'intelligibilité. Bien que la performance langagière en discours conversationnel puisse différer de celle observée dans un contexte plus structuré, comme celui de la passation du TART, un bilan phonologique complet aurait pu révéler davantage de difficultés. Ce participant affiche la plus haute fréquence d'utilisation du pronom « il ». Les occurrences en contexte obligatoire atteignent 57 %, et ceci dans une situation favorable à l'évocation de cette forme. Bien qu'étant le plus élevé, ce pourcentage ne permet cependant pas de conclure que la forme pronominale « il » est acquise. La performance est tout autre pour la forme « elle », car des références sont effectuées avec une forme incorrecte dans 37,5 % des contextes obligatoires et aucune référence anaphorique au moyen de la forme ciblée n'a été enregistrée. Ces deux

formes pronominales ne sont donc pas maîtrisées et, de plus, la forme « elle » n'est pas utilisée.

P2

Le deuxième participant (P2) affiche des difficultés dans les deux volets langagiers et, de façon plus importante, pour le volet expressif. Sur le plan de la compréhension verbale, les résultats se situent dans la moyenne aux épreuves PPVT et TSR. À l'épreuve CCTE par contre, il obtient un faible pourcentage de bonnes réponses (25 %) laissant paraître des difficultés pour la compréhension de textes entendus. Sur le plan expressif, les résultats au TDEN permettent de croire que le vocabulaire expressif se situe dans la moyenne. Cependant, les résultats des autres épreuves traduisent des difficultés langagières expressives. La MLCP de $-1,32$ écart-type obtenue en discours narratif confirme les difficultés d'utilisation des formes morpho-syntaxiques observées en discours conversationnel. Au TART, P2 enregistre 10 erreurs, soit au-delà du chiffre fixé par les auteurs de l'épreuve pour déterminer l'existence d'un trouble. Ces erreurs se font cependant plus nombreuses et nuisent conséquemment à l'intelligibilité dans le discours conversationnel. De plus, bien que le lexique paraisse adéquat d'après le TDEN, un problème d'évocation lexicale semble néanmoins présent en discours conversationnel. En ce qui a trait au discours narratif, ce participant obtient une fréquence d'occurrence de 5 % du « il » dans les contextes obligatoires. Il effectue la référence anaphorique avec une forme erronée, la forme « a » qu'il substitue au pronom « il », dans 25 % des contextes obligeant la désignation d'un sujet masculin. La forme « elle » pour désigner un sujet féminin est présente dans 46 % des contextes obligatoires, mais pour ce même pronom, une référence anaphorique incorrecte est également effectuée dans une proportion de 27 %. Ainsi, aucune des deux formes pronominales n'est maîtrisée, toutefois la forme « elle » est davantage produite et ce participant l'utilise même à mauvais escient pour des pronoms personnels de diverses personnes (ex : tu→a).

P3

Le troisième participant (P3) offre un tableau de résultats variables sur le plan de la compréhension et de l'expression verbale. Pour le volet réceptif, les résultats au PPVT témoignent d'un niveau de vocabulaire réceptif élevé chez ce participant, alors que la compréhension des formes morphosyntaxiques est dans la basse moyenne, le distinguant ainsi des autres participants de l'étude. Les résultats au CCTE suggèrent des difficultés de compréhension de courts textes puisque des bonnes réponses sont obtenues dans une proportion de 25 % seulement. Relativement à l'expression verbale, les résultats au TDEN signifient un vocabulaire expressif qui se situent dans la norme pour ce participant. À l'épreuve TART, le nombre élevé d'erreurs articulatoires et phonologiques commises par ce participant révèlent la présence d'un trouble. Concernant la MLCP, les résultats se situent à $-1,03$ écart-type laissant ainsi entrevoir des limites quant à l'utilisation des formes morpho-syntaxiques. Dans le cadre du discours narratif favorable à l'évocation des formes « il » et « elle », celles-ci sont utilisées respectivement dans 0 % et 20 % des contextes obligatoires. La référence anaphorique pour le sujet masculin est effectuée par la bonne forme phonologique, toutefois des erreurs sont relevées pour le sujet féminin dans 14 % des contextes obligatoires. Aucune des formes pronominales « il » et « elle » n'est maîtrisée, même si les résultats pour le pronom « elle » sont supérieurs.

Ce participant présente donc une plus grande difficulté sur le plan expressif. Les résultats traduisent un trouble en regard de la forme phonologique et morpho-syntaxique, de même qu'au niveau de l'articulation. En contexte narratif, la référence anaphorique n'est pas toujours correctement effectuée. Le pronom « elle » est davantage utilisé que le pronom « il », mais aucun n'est acquis.

P4

Le quatrième participant (P4) présente également une performance variable en regard de la compréhension et de l'expression verbale. Les résultats obtenus au PPVT et au TSR le situent dans la moyenne pour le vocabulaire réceptif et la compréhension des

formes morpho-syntaxiques. La compréhension de courts textes paraît déficitaire avec 25 % de bonnes réponses obtenues. Il faut souligner cependant que ce participant est le plus jeune de tous. Il est âgé de 4: 11 ans seulement lors de la passation de cette épreuve. Considérant toutefois que ce participant se situe très près du critère d'âge fixé et que l'âge requis sera atteint au moment prévu pour la réalisation du traitement, cette épreuve a tout de même été administrée. Certes, le résultat obtenu témoigne de difficultés mais celles-ci doivent être nuancées compte tenu de l'âge. En ce qui a trait au volet expressif, les résultats à l'épreuve (TDEN) démontrent un lexique expressif dans la moyenne. Par ailleurs, la MLCP révèle une lacune en ce qui a trait à la forme morphosyntaxique avec un résultat correspondant à $-1,01$ écart-type. Des difficultés importantes sont également notées au TART avec la présence de 8 erreurs de nature phonologique. En discours narratif, aucune référence anaphorique n'est effectuée dans le contexte du sujet masculin, ni pour le sujet féminin. Néanmoins, le contexte favorable à l'évocation de la forme « elle » donne lieu également à une référence anaphorique formulée avec une forme incorrecte dans 28,5 % des contextes obligatoires.

3.2.4 : APPARIEMENT DES PARTICIPANTS

L'efficacité d'une intervention peut être démontrée par le biais d'un plan expérimental ayant recours à un seul sujet. Le bien fondé d'un tel plan ou un devis de recherche à cas unique a été exposé sous une rubrique antérieure. La démonstration permise par un tel devis peut toutefois être magnifiée lorsque l'effet du traitement est répliqué avec d'autres sujets. Cette étude poursuit un tel objectif en adoptant un devis à mesures de base multiples en fonction des participants, des situations et des formes pronominales. Pour ce faire, quatre participants sont requis. Ils doivent être appariés, afin d'assurer une démonstration rigoureuse de l'effet du traitement. Compte tenu d'un objectif de traitement correspondant à l'apprentissage de deux formes pronominales et de diverses situations utilisées à cette fin, il est tout à fait opportun de procéder à un appariement des participants permettant d'assurer une alternance relativement à la séquence des formes pronominales traitées et les situations utilisées

pour favoriser cet apprentissage. Les participants ainsi appariés constituent une dyade.

Certains critères ont présidé à l'appariement des participants de cette étude. Parmi ceux-ci se retrouve la fréquence de production des pronoms ciblés en contexte obligatoire d'une narration. En effet, cet élément mérite toute l'attention lors du choix de la séquence d'apprentissage des pronoms pour chaque participant, si l'on veut s'assurer que l'acquisition d'une forme découle bien du traitement appliqué et non de la maturation, pendant le temps écoulé avant que ne débute le traitement. L'âge des participants doit également être considéré de sorte que l'acquisition des morphèmes ciblés soit reliée à l'effet du traitement plutôt qu'aux facteurs reliés au développement global des individus, compte tenu que le langage et la cognition sont interreliés (Johnston, 1992;1994). Ainsi l'enfant plus âgé pourrait faire preuve d'un langage plus évolué et maîtriser davantage les formes morphologiques ciblées.

Les décisions d'appariement peuvent également s'appuyer sur les résultats obtenus aux épreuves langagières prétraitement. Dans le cadre d'un devis de recherche où l'effet d'une intervention est attendu sur tous les sujets, ces derniers doivent présenter un profil suffisamment semblable pour pouvoir bénéficier de ce même traitement (Richards & al., 1999). Autrement dit, plus les participants présentent des résultats semblables lors de l'évaluation prétraitement, moins l'effet du traitement pourra être attribué aux caractéristiques de ces participants sur l'une des mesures effectuées. Une performance semblable aux diverses épreuves contribue davantage à la formation d'une dyade de participants puisqu'elle assure un meilleur contrôle expérimental. Les résultats à l'évaluation prétraitement combinés à l'âge et au degré de maîtrise des formes ciblées sont donc autant de facteurs importants à considérer lorsqu'il s'agit de regrouper des participants en dyades dans le cadre d'un tel devis de recherche.

Les résultats de l'évaluation prétraitement ont déjà été présentés à la section précédente. La synthèse de ces résultats qui apparaît au Tableau II, permet de constater une fréquence d'utilisation des formes pronominales parmi les plus élevées,

relativement au pronom « il » pour le participant P1 et le pronom « elle » pour le participant P2. De plus, ces deux participants ne produisent pas ou à peine le deuxième pronom ciblé dans un contexte narratif favorable à son évocation. Ils obtiennent également des résultats identiques à l'épreuve formelle TDEN et leur niveau de MLCP compte parmi les plus bas. L'âge s'avère également un facteur de rapprochement de ces deux participants, puisqu'ils sont les plus âgés de l'étude. Ainsi considérant l'âge de ces participants, la similitude de leurs résultats à certaines mesures langagières et leur fréquence d'utilisation des formes ciblées, il convient de les appairer. Ces participants forment la première dyade et ils débutent la séquence d'apprentissage des pronoms avec celui pour lequel ils affichent une meilleure performance. Conséquemment, P1 démarre la séquence de traitement des formes pronominales avec le pronom « il », alors que P2 débute avec le pronom « elle ».

La deuxième dyade est formée par les participants P3 et P4. Mis à part le fait qu'ils sont les plus jeunes participants de l'étude, ils partagent certains traits communs au niveau de leur performance langagière. Sur le plan réceptif, ces participants éprouvent une difficulté semblable au niveau de la compréhension de courts textes entendus. Outre le PPVT pour lequel P3 se situe au-delà de la moyenne (1,61 ÉT), ils obtiennent tous deux des résultats dans la moyenne au TSR. Sur le plan de l'expression verbale, les deux participants présentent des résultats dans la moyenne au niveau de l'évocation lexicale. Selon les résultats obtenus au TART, P3 accuse cependant un trouble plus sévère. La MLCP traduit également un déficit semblable pour les deux participants. Nonobstant P3 qui affiche un faible niveau d'occurrences du pronom « elle » en contexte obligatoire, ces deux participants ne produisent aucune autre occurrence des formes ciblées. Compte tenu du faible niveau d'occurrence avec le pronom « il » et dans le but de contrebalancer cette dyade avec la première, il paraît plus opportun de démarrer la séquence de traitement avec le pronom « il » pour P3 qui est un peu plus âgé et « elle » pour P4. De cette façon l'alternance des pronoms est assurée à travers les deux dyades.

Les deux dyades étant ainsi constituées, le devis expérimental peut être complété en attribuant aux deux participants soumis à la même séquence d'apprentissage des

pronoms, une séquence différente de situations de traitement de ce pronom. Par exemple, les participants P1 et P3 sont soumis à l'apprentissage du pronom « il » avec la séquence de situations de traitement 1.1 et 1.2 pour P1 et la séquence inverse 1.2 et 1.1 pour P3. Ces situations de traitement sont présentées dans la section suivante portant sur le traitement. Ainsi l'alternance des deux situations de traitement désignées pour les deux pronoms ciblés dans cette étude est assurée à travers les deux dyades de participants.

3.3 TRAITEMENT

Le traitement expérimental repose sur des scénarios routiniers dans lequel un jeu de rôle entre l'expérimentateur et le participant sous-tend la production des formes pronominales « il » et « elle ». Le choix d'un scénario routinier comme contexte d'apprentissage, de préférence à la narration d'une histoire ou celle d'un événement, a déjà été justifié à la section 2.6 du contexte théorique. La section qui suit traite des scénarios développés pour cette étude, les rôles et les variations qu'ils comportent. Le code déterminé pour référer à chaque scénario et chaque rôle est également expliqué. Finalement, les stratégies d'enseignement utilisées et le système de renforcement appliqué sont présentés.

3.3.1 : SCÉNARIOS TRAITÉS

Dans la présente étude, le terme scénario est utilisé pour désigner une situation routinière connue des enfants de 5 ans et plus, soit parce qu'elle compose leur bagage d'expériences ou parce qu'elle est intégrée à leurs connaissances du monde résultant des sources d'information qui leur sont accessibles. Chaque scénario implique deux personnages et il comporte un schéma d'activités séquentielles. L'ordre des activités est donc prévisible et, de ce fait, la séquence des activités peut servir de point de repère au participant en lui permettant notamment d'anticiper les événements.

Pour assurer davantage de familiarité avec le contexte, l'expérimentateur présente d'abord un court résumé des éléments principaux constituant le scénario. Le résumé de chaque de chaque scénario utilisé pour l'étude apparaît à l'Appendice F. Les accessoires pertinents pour un scénario donné (e.g. vaisselle, caisse enregistreuse) sont ensuite déployés devant le participant afin de faciliter l'évocation de la scène et de rendre la situation plus crédible pour le jeu de rôle. Tout en favorisant une meilleure représentation des événements, ces accessoires assurent également une connaissance partagée de la situation (Nelson & Siedman, 1984), élément prérequis au scénario routinier.

Les scénarios sont développés à partir de situations routinières adaptées dans le but de favoriser l'évocation des pronoms personnels nominatifs de la troisième personne. Pour ce faire une troisième personne absente est incluse dans la l'histoire de chaque scénario. Les interlocuteurs en présence sont contraints de parler de cette personne lors du jeu de rôle et n'ont d'autre choix que les moyens linguistiques pour y référer, puisque cette personne n'est pas accessible dans le contexte physique. Les moyens linguistiques dont disposent les interlocuteurs consistent 1) en l'usage de noms communs désignant la personne (e.g. mon papa, mon père, mon papi, ta sœur) et du nom propre, pour introduire la référence ou pour indiquer un changement de référence; 2) l'utilisation de la forme pronominale adéquate pour référer à cette personne, lorsqu'elle a été introduite dans le discours immédiat. Le contexte du scénario incite les interlocuteurs à utiliser la forme pronominale ciblée en exerçant la fonction grammaticale qui lui est propre, c'est-à-dire référer à une personne précédemment introduite.

Dans le cadre de cette étude, six situations routinières ont été adaptées pour constituer un scénario comportant une référence à une personne absente. Les scénarios qui en résultent traitent des thèmes suivants : acheter un vêtement pour son frère; préparer le lunch de sa sœur; acheter un cadeau pour la fête de son père; préparer le déjeuner pour son père dont c'est l'anniversaire; préparer une fête surprise pour sa sœur; commander pour sa sœur au restaurant (voir Appendice F). Parmi ces scénarios, les deux premiers sont réservés à l'usage exclusif d'une mesure

prétraitement et posttraitement, alors que les quatre autres sont utilisés pour le traitement expérimental. Les mesures pré et posttraitement pour une forme pronominale reposent sur un scénario, tandis que deux scénarios par forme pronominale servent au traitement.

3.3.2 : RÔLES : TYPE ET SÉQUENCE

Chaque scénario comporte deux rôles, celui d'un enfant et celui d'un adulte qui interagissent différemment selon la toile de fond mise en place. À travers l'ensemble des scénarios, le rôle de l'enfant consiste globalement à transmettre des informations à l'adulte sur les personnes absentes. Selon le scénario, il peut s'agir de : 1) parler d'un événement relatif à son père, son frère ou sa sœur; 2) informer sur la taille de son frère, l'âge et les amis de sa sœur, les activités de son père; 3) indiquer les préférences de son frère, ceux de son père ou de sa sœur; 4) exprimer les habitudes de vie de l'un et l'autre. Parallèlement le rôle de l'adulte consiste à aider ou guider l'enfant dans les décisions qu'il doit prendre relativement à un choix de cadeau, d'aliment, de vêtement ou de décoration de fête. Comme le scénario fait référence à une troisième personne, un frère, un père ou une sœur, nullement connu de l'acteur du rôle de l'adulte, ce rôle incite à s'informer relativement à la personne absente, offrir des choix, expliquer le fonctionnement d'un objet particulier. Conséquemment, le rôle de l'adulte comporte des actes de langage plus complexes. Ainsi des habiletés linguistiques plus grandes peuvent être sollicitées puisque la formulation d'une question exige une transformation de la structure syntaxique de base et une explication peut susciter des opérations de coordination, subordination, si non d'enchaînement d'énoncés.

Dans chaque rôle du scénario les acteurs sont appelés à évoquer la personne absente et à y référer à travers leurs énoncés. Ainsi chaque rôle représente une occasion différente pour apprendre la forme ciblée. De ce fait, pour chaque scénario, les deux rôles sont joués en alternance par le participant et l'expérimentateur afin d'augmenter le nombre et la variété des énoncés comportant la forme ciblée. Compte tenu des plus grandes difficultés d'expression envisagées dans le rôle de l'adulte, la séquence

d'interprétation des rôles dans chaque scénario est fixée, de telle sorte que le rôle de l'adulte est toujours interprété en deuxième lieu par le participant. Les conditions de félicité offertes par la structure du scénario pour l'acquisition des formes pronominales peuvent davantage être maintenues de cette façon. Ainsi le participant joue d'abord le rôle de l'enfant, alors que l'expérimentateur joue celui de l'adulte, peu importe le type de mesure effectuée pour un scénario donné. Par la suite l'expérimentateur et le participant alternent les rôles de ce scénario. En interprétant le rôle de l'adulte en premier lieu, l'expérimentateur offre un modèle au participant à chaque séance de mesure, immédiatement avant que celui-ci ait à interpréter ce rôle. Cette séquence est maintenue pour tous les scénarios de l'étude, tant ceux désignés pour les mesures pré et posttraitement, que ceux utilisés aux fins du traitement, même si ces dernières se répètent sur plusieurs séances. Malgré cette vigilance, les difficultés potentielles rattachées à l'interprétation du rôle de l'adulte pour le participant ne peuvent être toutes épargnées. Conséquemment, l'expérimentateur veille à adapter au besoin ses propres énoncés dans son interprétation du rôle de l'enfant, afin de supporter le participant interprétant le rôle de l'adulte. Ainsi dans son exécution du rôle de l'enfant, l'expérimentateur pourra dire : « Avez-vous une autre idée de cadeau? » ou « Pouvez-vous m'aider à choisir? » afin d'inciter le participant à poursuivre ou lui suggérer une piste.

3.3.3 : VARIATION DES SCÉNARIOS

Tous les scénarios utilisés dans le cadre de ce traitement expérimental comportent une séquence d'activités prévisibles facilitant l'apprentissage. Paradoxalement, ces scénarios permettent également une souplesse dans le déroulement des actions. Contrairement à une procédure, l'ordre de certaines activités peut varier d'une séance de jeu de rôle à l'autre, sans changer pour autant la structure même du scénario. De plus, les rôles peuvent être réalisés à travers une variété d'énoncés qui ne sauraient être dictés. L'expérimentateur veille d'ailleurs à modéliser les divers énoncés possibles à chaque étape du scénario. La souplesse qui résulte d'un dialogue modifié d'une séance à l'autre s'avère tout aussi indispensable au traitement, que le support des activités

ritualisées fourni par le scénario. En effet, les deux interlocuteurs exercent la fonction de référence anaphorique par le biais d'un dialogue le plus naturel possible dans lequel les formes pronominales « il » ou « elle » sont produites. L'objectif d'intégrer à la fois forme et fonction dans divers contextes langagiers ne pourrait être atteint à travers des énoncés appris par cœur.

Les scénarios utilisés pour le traitement sont répétés plusieurs fois, si l'on considère les différents types de mesure effectués dans ces contextes discursifs (mesures de base, mesures de traitement, mesures de maintien) et le nombre nécessaire de mesures de chaque type. Ces répétitions de mesure sont particulièrement nombreuses lors du traitement visant l'acquisition d'une forme dans un scénario donné. Dans le cadre du jeu de rôle l'effet répétitif est cependant compensé par les interprétations différentes d'un même rôle d'une séance à l'autre, tant en ce qui a trait au contenu véhiculé qu'à la forme utilisée pour ce faire. En effet, le dialogue se construit selon les paramètres en place au moment où l'expérience dialogique se déroule (François, 1993; 1994). Le dialogue entre les deux interlocuteurs est également influencé par le bagage d'expérience du participant. De plus, l'état du participant au moment d'une séance de mesure peut nécessiter une adaptation du dialogue de la part de l'expérimentateur, afin de favoriser le bon déroulement du jeu de rôle et d'assurer une expérience positive. Tous ces éléments introduisent des changements dans le déroulement du scénario et ils deviennent autant de facteurs favorables à la généralisation des apprentissages (Kim & Lombardino, 1991; Constable, 1986; Snyder-McLean & al. 1984). Tel que mentionné par ces auteurs, l'utilisation de la forme enseignée dans des contextes langagiers différents en favorise la généralisation.

En plus des changements qui s'avèrent imprévisibles dans le déroulement de chaque jeu de rôle, l'expérimentateur introduit volontairement des modifications dans le scénario, afin d'augmenter la possibilité de généralisation des apprentissages à d'autres contextes langagiers. Ces modifications favorisent le maintien de l'intérêt du participant puisque cette nouveauté brise la monotonie qui risque de s'installer lorsqu'il existe un aussi grand nombre de mesures. Ainsi, en cours de traitement, de nouveaux accessoires sont utilisés et de nouvelles idées sont introduites. Tout en respectant le

cadre du scénario, les énoncés de l'examineur dans chacun des rôles sont intentionnellement différents afin de susciter une réponse différente du participant et modifier ainsi le dialogue.

3.3.4 : STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Outre le contexte facilitant et évocateur des scénarios, diverses stratégies d'enseignement couramment employées dans le milieu clinique sont mises à contribution dans le traitement expérimental des formes pronominales. Ces stratégies sont utilisées dans l'un et l'autre des deux rôles interprétés par l'expérimentateur à chaque séance de traitement pour un scénario donné. Parmi ces stratégies, certaines offrent une stimulation indirecte et font appel aux capacités d'inférence du participant. Elles appartiennent au groupe de stratégies qui sont qualifiées « implicites » dans cette étude. D'autres par contre relèvent d'un enseignement plus transparent et elles focalisent l'attention du participant directement sur l'objectif ciblé. Dans la présente étude, ces stratégies sont appelées « explicites ». L'ensemble des stratégies mises à contribution pour favoriser l'apprentissage de la forme pronominale ciblée sont décrites ci-après.

3.3.4.1 : STRATÉGIES IMPLICITES

Le traitement expérimental correspond à une stimulation focalisée dans laquelle les stratégies implicites utilisées incluent le modeling, l'échafaudage, les fausses affirmations et la rétroaction. Le modeling permet à l'expérimentateur de présenter la forme ciblée. Plusieurs auteurs véhiculent les bénéfices de cette forme d'intervention (DeMaio, 1984; Fey, 1986; Nelson, 1993; Norris & Hoffman, 1990). Par ailleurs, la stratégie d'échafaudage favorise le maintien de la conversation (Lucariello, 1990; Nelson, 1993; Norris & Hoffman, 1990) tout en aidant le participant à converger vers l'évocation de la forme ciblée par le biais de questions. Les fausses affirmations (Cleave & Fey, 1997) entretiennent également le dialogue tout en incitant l'enfant à

corriger l'affirmation par un énoncé susceptible d'emprunter les bonnes formes morphosyntaxiques. Finalement la rétroaction sur les énoncés du participant, prenant parfois la forme d'une expansion, celle d'une extension ou celle d'une demande de révision se retrouve également dans ce groupe de stratégies. Ces formes de rétroaction permettent de renforcer un énoncé adéquat ou de corriger une production erronée (DeMaio, 1984; Fey, 1986).

En plus d'être intégrées dans la pratique orthophonique courante, ces stratégies sont aussi enseignées aux parents d'enfants présentant un désordre langagier dans le but de multiplier les modèles et la stimulation offerte à l'enfant (voir programme d'enseignement incident de Manolson (1985)). Dans le cadre de ce traitement expérimental, une autre stratégie implicite s'ajoute. Il s'agit d'une demande de révision sous forme d'interrogation avec intonation particulière (ex : Pardon? Hein? Quoi? Qu'est-ce que tu dis?). De telles questions sont formulées dans le but de susciter la réflexion sur ce qui vient d'être dit, de façon à provoquer une reformulation adéquate de l'énoncé. Cette stratégie prend place après quelques séances de traitement, alors que le participant connaît mieux les rôles d'un scénario et que le recours aux stratégies explicites a permis au participant de comprendre l'objectif du traitement.

3.3.4.2 : STRATÉGIES EXPLICITES

Les stratégies explicites assurent la formulation claire de l'objectif du traitement. Elles se subdivisent en deux sous-groupes, selon que la stratégie se traduit par un support visuel ou un support auditif pour le scénario et la forme ciblée. Dans cette étude, le support visuel prend essentiellement la forme d'une affiche conçue spécifiquement pour chaque scénario utilisé aux fins du traitement. Cette affiche offre une vue d'ensemble du scénario en illustrant les actions principales du scénario. L'affiche est partagée verticalement en deux sections, une pour chaque personnage du scénario. Les actions propres à chaque rôle sont illustrées selon la séquence du scénario et des flèches conduisant d'une personne à l'autre permettent de suivre aisément le déroulement. Les affiches constituées pour chaque scénario se retrouvent à

l'Appendice G. Chaque affiche est construite à partir de la banque de pictogrammes du système de communication non orale *Commun.i.image* (Centre Québécois de communication non orale, 1996). Ces pictogrammes évoquent aisément la signification des lexèmes concrets (ex : nourriture, véhicule) et abstraits (ex : ami, penser) qu'ils représentent. Ce système de communication non orale est utilisé comme un mode de suppléance à la communication non orale par de jeunes enfants handicapés physiquement dépourvus de communication orale fonctionnelle. Ces pictogrammes sont adaptés au niveau de développement des enfants et ils sont sélectionnés en fonction de leurs besoins de communication respectifs. Par conséquent, ces mêmes pictogrammes peuvent s'avérer aussi signifiants pour les participants de cette étude. De plus, il est d'usage courant dans la pratique orthophonique de recourir à des images pour évoquer des situations. Or, jusqu'au moment de l'expérimentation, les participants de cette étude bénéficient d'un traitement orthophonique où ils ont pu être sensibilisés au matériel imagé. Ces participants sont donc familiers avec la lecture d'images et ils sont d'autant plus aptes à saisir la signification d'une image ou d'un pictogramme. Dans le cadre de cette étude, l'affiche est d'abord présentée au participant pour qu'il se familiarise avec le scénario et la spécificité de chacun des rôles. Par la suite, cette affiche est exposée à la vue du participant et elle lui sert de rappel du contenu du scénario. La représentation des deux rôles sur l'affiche supporte l'explication verbale donnée par l'expérimentateur sur chacun des rôles, tout en permettant d'évoquer ce qui est exprimé par chacun des personnages et de modeler ainsi la forme ciblée. La révision de l'affiche est effectuée à chaque séance de traitement avant l'interprétation de chaque rôle. Le déroulement du scénario complet est alors revu avec une emphase sur le rôle que le participant s'apprête à jouer.

Au premier rang des stratégies caractérisées par un support auditif, se retrouve l'explication même de l'objectif visé par le traitement des pronoms personnels nominatifs de la troisième personne. Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (Dubois & al., 1994) définit les pronoms comme « (...) des mots qui s'emploient pour renvoyer et se substituer à un autre terme déjà utilisé dans le discours (emploi anaphorique) ou pour représenter un participant à la communication, un être ou un objet présent au moment de l'énoncé (emploi

déictique). (...) » (p. 382) . Pour des enfants de 5 ans, présentant un désordre langagier par surcroît, la limpidité de cette règle ne transparaît guère. Pour cette raison, la signification de la règle est traduite différemment. Le participant est sensibilisé au fait que ce scénario permet de parler d'une personne qui n'est pas là, sans la nommer et en utilisant de « petits mots magiques » pour ce faire. Ceux-ci sont introduits comme étant « il » ou « elle », selon le cas, avec les réalisations phonologiques qui leur sont propres en franco-qubécois (pronom « il »: /il/; /i/; /j/; pronom « elle »: /ɛl/; /al/; /ɛ/; /ɛ:/ /a/; /a:/) d'après Auger (1995) et Walker (1984). Ces autres formes phonologiques évoquant les pp 3^e ps sont modelées de façon naturelle en cours de traitement avec l'expérimentateur qui utilise la forme d'usage selon le contexte phonologique. Cependant, lors de la révision de l'affiche, l'emphase est mise sur les formes « il » ou « elle » selon le scénario et non sur l'ensemble des réalisations phonologiques possibles bien que ces dernières puissent être produites. La mise en relief des pronoms « il » ou « elle » se fait par le biais de la saillance, stratégie auditive permettant de les rendre plus évidente. Bien que cette stratégie ne soit pas étrangère aux cliniciens, elle est peu documentée à notre connaissance. Il paraît toutefois important de l'utiliser dans le cadre de cette étude compte tenu de courants théoriques reliant le désordre langagier des dysphasiques à un déficit de traitement de l'information temporel des stimuli auditifs (Tallal & Piercy, 1973; 1974) d'une part et l'hypothèse de surface (Leonard & al., 1992) d'autre part, expliquées au chapitre précédent. Dans le cadre d'une séance de traitement, ces formes sont produites à plusieurs reprises de façon saillante peu importe le rôle interprété par l'expérimentateur.

À travers la révision de l'affiche et en cours de scénario, l'expérimentateur exploite toutes les occasions pour favoriser la production multiple de la forme ciblée et met à contribution les diverses stratégies d'enseignement implicites et explicites. Ainsi, lors de la révision de l'affiche, les possibilités d'énoncés correspondant à une activité d'un rôle donné dans un scénario sont présentées au participant tel que préconisé par l'approche de stimulation focalisée (Fey, 1986; Leonard, 1981; 1998). Ces énoncés sont exprimés par l'expérimentateur avec une indication claire qu'il s'agit de diverses idées pouvant être véhiculées à ce moment du scénario, au sujet de la personne

absente. En cours de jeu de rôle cependant, l'énoncé exprimé dépend du dialogue qui se construit au fur et à mesure et résulte du besoin de maintenir la cohérence avec le thème développé en cours de conversation. Une allusion à l'objectif poursuivi par le traitement s'avère possible en cours de suivi seulement sous forme indirecte (ex : « il ne faut pas oublier de penser à ton papa, à ce qu'il aime. »).

La primauté d'une stratégie sur les autres n'a pu être clairement démontrée (Leonard, 1998; Watkins, 1994b), parmi les traitements ciblant les difficultés morphologiques des dysphasiques, incluant l'acquisition des pronoms personnels « il » et « elle ». Aussi, tel que suggéré par Watkins (1994b), le traitement expérimental de cette étude met à contribution plusieurs stratégies d'enseignement pour en favoriser le succès. Ces stratégies sont appliquées autant de fois que l'occasion se présente, lors de la révision de l'affiche ou en cours d'interprétation d'un rôle. En ayant recours à un ensemble de stratégies, ce traitement expérimental s'apparente à la pratique clinique courante, tout en assurant un contexte langagier bien contrôlé pour l'acquisition des formes pronominales.

3.3.5 : SYSTÈME DE RENFORCEMENT

Le renforcement à tout le moins social s'inscrit dans la pratique courante de tout clinicien. Tout dépendant des sujets et des difficultés rencontrées, d'autres types de renforcement plus tangibles, sont également utilisés. Le nombre de mesures que requiert le plan expérimental de la présente étude et l'âge des participants incitent à planifier un système de renforcement. En effet, dans cette étude chaque participant est exposé à 36 séances potentielles de traitement, sans compter les séances d'évaluation, ni celles réservées aux mesures de base et aux mesures post traitement. De plus à chaque séance, des mesures sont généralement effectuées pour deux scénarios ou l'équivalent de quatre rôles, ce qui porte la durée de la séance à 60 minutes. L'importance d'un système de renforcement est d'autant plus grande.

Compte tenu de l'aspect pragmatique du traitement, un renforcement systématique ne pourrait être accordé pour toutes bonnes réponses, sans nuire au déroulement du dialogue et à la situation du jeu de rôle. Le système de renforcement développé pour cette étude comporte des renforcements sociaux et des renforcements tangibles de manière à maintenir l'intérêt et récompenser l'effort. Les renforcements sociaux s'inscrivent à la fin de chaque jeu de rôle. Les renforcements tangibles prennent plusieurs formes. Celles-ci sont constituées d'un « collant » au choix du participant remis à la fin de chaque séance de traitement, ainsi qu'une surprise à la fin de chaque semaine de traitement et une autre plus importante, à la fin de chaque scénario traité, toutes deux au choix du participant. Le participant complète un calendrier des séances de mesure et de distribution des récompenses sur lequel le type de récompense attendue est indiqué, sans égard aux occurrences de la forme ciblée. Cette procédure permet au participant de comprendre le système de renforcement, en suivre l'application et anticiper la prochaine étape.

3.3.6 : DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE

Des mesures sont prises à chaque séance de rencontre du participant. Bien que le nombre et le type de mesures effectuées peuvent varier d'une séance à l'autre, les données sont recueillies pour deux scénarios tout au plus. Le calendrier des séances de mesures de chaque participant comportant les scénarios mesurés et le type de mesures effectuées apparaît à l'Appendice H. Les séances de mesures se déroulent de façon identique pour chaque participant, quoique la séquence des scénarios de traitement diffère pour l'un et l'autre. Chaque séance dure une heure pendant laquelle les mesures de deux scénarios sont généralement effectuées, c'est-à-dire que le participant exécute quatre jeux de rôle, le rôle de l'enfant et celui de l'adulte, l'un à la suite de l'autre, dans les deux scénarios. Un bref résumé du jeu de rôle (Appendice F) est présenté au participant avant l'interprétation du rôle de l'enfant pour chacun de ces scénarios.

Lorsqu'il s'agit d'une séance de traitement, les mesures de traitement proprement dites sont effectuées pour un seul scénario. Elles peuvent être combinées à un autre

type de mesure pour un autre scénario, soit des mesures de base ou des mesures de maintien. Lors d'une séance de traitement, les premières mesures sont effectuées pour le scénario traité. L'affiche est d'abord présentée au participant pour une révision avant l'actualisation de chaque rôle en débutant par celui de l'enfant. Le rappel des moments clés du scénario et des énoncés types de ce rôle est alors effectué. Le jeu de rôle est ensuite réalisé avec l'interprétation du rôle de l'enfant par le participant. Faisant suite à cette prestation, le renforcement social s'inscrit et un rappel de l'objectif ciblé est effectué lorsque le niveau d'occurrences perçu par l'expérimentateur paraît en deçà des capacités du participant. De la même façon, les mesures sont ensuite prises pour le rôle de l'adulte, avec révision de l'affiche centrée sur ce rôle, suivie d'une interprétation de ce rôle et d'un renforcement social. Selon le calendrier de mesures prévues, un autre type de mesure peut être ensuite effectué pour un autre scénario, en respectant la séquence fixée pour les rôles.

Outre le renforcement social prenant place à la fin de chaque jeu de rôle, la séance de mesure se termine par une annotation du participant sur le calendrier des séances de mesure. De cette façon le participant peut suivre le plan d'ensemble du traitement et connaître ce qui suit. Sur ce même calendrier est indiqué le moment de distribution des récompenses. La séance se termine par un renforcement tangible (e.g. collant ou petit jouet) selon l'indication au calendrier.

3.4 PLAN DE TRAITEMENT

Dans un devis expérimental à cas unique, la démonstration de l'efficacité du traitement est conditionnelle au plan de traitement de l'ensemble des participants et à la séquence de traitement attribuée à chaque participant. Dans cette étude, un contrôle est donc exercé sur le moment où débute le traitement de chaque participant, afin de s'assurer que toute modification de la performance verbale est reliée à la mise en place du traitement pour un participant et non au moment où le traitement est introduit pour l'ensemble des participants.

Selon la dyade à laquelle ils appartiennent, les participants sont exposés à un ordre d'apprentissage des pp 3^e ps qui se veut différent. L'alternance des formes pronominales entre les dyades donne lieu à un apprentissage qui démarre avec le pronom personnel « il » et les scénarios qui lui sont destinés pour la première dyade, alors que dans la deuxième dyade, le traitement commence avec les scénarios réservés au pronom personnel « elle ». À l'intérieur de chaque dyade, l'ordre de présentation des scénarios pour une même forme pronominale est alterné entre les deux participants. Conséquemment, tous les participants sont soumis à une séquence différente de scénarios d'apprentissage. Le plan de traitement qui en découle pour chaque participant de l'étude est maintenu par la suite, peu importe les modifications d'horaire pouvant survenir en cours d'expérimentation, de même que la durée du traitement pour chacun des scénarios.

Plusieurs types de mesures sont effectués parallèlement avec un tel plan de traitement. Effectivement, pendant qu'un scénario est en cours de traitement, des mesures de base sont recueillies pour les autres scénarios au début de l'expérimentation, alors que des mesures de maintien sont effectuées en même temps que des mesures de traitement pour les scénarios prévus en fin d'expérimentation. La phase de traitement de ce devis expérimental se termine lorsque tous les participants ont complété le traitement avec l'ensemble des quatre scénarios. Les mesures subséquentes correspondent aux mesures post traitement dont l'une est effectuée immédiatement après la fin de l'ensemble du traitement, alors que l'autre est effectuée 4 semaines plus tard.

3.5 LIEU DE TRAITEMENT

Les quatre participants de l'étude proviennent de régions géographiques différentes. Au moment de l'étude, les participants P2 et P3 habitent la rive sud de Montréal. P1 et P4 résident sur la rive nord de Montréal. L'expérimentation s'est déroulée en trois endroits différents, pour des raisons de disponibilité des participants, ressources de transport et organisation de l'horaire pour tous les participants. Il s'agit de l'école

respective fréquentée par les participants P2 et P3, tandis que les participants P1 et P4 ont été rencontrés au bureau privé d'une orthophoniste situé dans une localité à proximité de la résidence des deux participants. Ces derniers étaient transportés par l'un des parents ou grands-parents à chaque séance. Chaque dyade de l'étude est ainsi constituée d'un participant dont l'expérimentation se déroule en milieu scolaire, tandis qu'elle a lieu en bureau privé pour l'autre participant.

Le matériel requis pour ce type de traitement expérimental peut être transporté d'un endroit à l'autre, qu'il s'agisse des séances d'évaluation pré ou post traitement ou des séances de traitement proprement dites. Le matériel d'évaluation se déplace aisément et, à partir des accessoires convenus pour un scénario donné, le contexte de chaque scénario peut être facilement recréé dans un local ou dans un autre. À cela s'ajoute l'équipement nécessaire pour les enregistrements sonores et magnétoscopiques qui n'interfère aucunement avec les différents accessoires des scénarios ou le matériel d'évaluation. La réalisation de l'expérimentation sur trois sites différents ne devrait donc pas nuire au déroulement de la présente étude ou influencer les résultats.

3.6 ÉQUIPEMENT

L'équipement nécessaire pour cette étude s'avère simple et restreint. D'une part l'objectif de l'étude ne requiert pas un équipement sophistiqué, et d'autre part, les déplacements requis pour rencontrer les participants, de même que la fréquence de ces rencontres incitent à limiter le matériel qui doit être transporté tout au long de l'expérimentation. L'équipement se résume à une caméra vidéo de marque Panasonic VHS modèle AG-170. Cette caméra est munie de deux microphones omnidirectionnels destinés à chaque interlocuteur. Ces microphones sont de marque GENEXXA, modèle cravate ultra-miniature 33-3003. Tout en étant discret, ce microphone comportant un fil de 50 pieds permet au participant de circuler librement dans la pièce. La caméra montée sur trépied est mise en marche dès le début de l'entrevue et l'enregistrement se poursuit jusqu'à la fin de la séance. Un enregistrement sonore de la séance est également effectué parallèlement à l'enregistrement sur bande magnétoscopique. Un

magnétophone de marque Sony, modèle TCM-5000 EV, muni d'un microphone unidirectionnel Sony F-V9 est utilisé à cette fin.

La réalisation des jeux de rôles pour les divers scénarios commande une série d'accessoires pour réaliser la mise en contexte. Ces accessoires sont spécifiques à chaque scénario et ils se veulent distincts afin d'évoquer les diverses situations souhaitées. Peu importe le type de mesure effectué, à chaque séance de mesure des scénarios de traitement ou de généralisation, les accessoires propres à chacun sont toujours disposés devant le participant. Ces accessoires correspondent à des objets réels ou à des imitations de ces objets, dans le but d'évoquer la situation souhaitée. Ils servent également de stimuli pour soutenir la conversation dans le contexte du scénario. Les accessoires de chaque scénario sont disposés dans une boîte identifiée pour ce scénario.

3.7 COLLECTE DE DONNÉES

La collecte des données est au cœur d'une étude comportant une expérimentation. L'analyse des résultats et l'interprétation de ceux-ci reposent sur une collecte de données rigoureuses. Aussi la prochaine section présente la procédure d'enregistrement des données, suivie des variables dépendantes définies pour cette étude. Ensuite la procédure de transcription des corpus est exposée, de même que le type de données. Finalement, la procédure de calcul des occurrences est exposée avec les règles établies.

3.7.1 : ENREGISTREMENT DES DONNÉES

Tout au long de l'expérimentation, les séances sont enregistrées à la fois sur bande sonore et sur bande magnétoscopique, peu importe le type de mesure recueillie. L'ensemble de la séance de traitement est enregistré, ce qui signifie la période de révision de l'affiche de même que l'interprétation des deux rôles d'un scénario. Ces

deux formes d'enregistrement permettent de maximiser les informations recueillies aux fins d'analyse, tel que suggéré par Cassell et McNeill (1990) et McNeill (1992). Ceci s'avère d'autant plus précieux dans le cadre d'une étude portant sur des formes pronominales dont l'usage parfois déictique est susceptible d'entraîner la confusion. Un enregistrement sous ces deux formes favorise donc une interprétation plus juste des énoncés des participants. Par ailleurs, en cours de réalisation d'un jeu de rôle, certains énoncés du participant peuvent être inaudibles compte tenu de ses déplacements. Le microphone cravate relié à la caméra vidéo devient une source précieuse pour capter des énoncés inaudibles sur la bande sonore du magnétophone. De plus, lors des transcriptions de corpus des séances de traitement, l'enregistrement vidéo permet de visualiser ou d'inférer la présence d'un support non verbal offert par l'examineur, qui ne pourrait être décelé par le seul enregistrement sonore.

Les données du discours émergent des scénarios sont recueillies dans chacun des rôles interprétés par le participant. Pour chaque rôle interprété, un niveau d'occurrences est calculé, de même qu'un niveau d'occurrences global pour le scénario, correspondant au cumul des occurrences dans les deux rôles. Concernant les scénarios utilisés pour le traitement, diverses données sont recueillies. Il s'agit des mesures de base (MB) effectuées au minimum trois fois avant de démarrer le traitement avec ce scénario. De telles données peuvent être recueillies jusqu'à sept fois pour un même scénario à la fréquence maximale d'une fois semaine. Les données des mesures de traitement (TR) d'un scénario sont prélevées à chaque séance de traitement. Des données sont recueillies à la fin du traitement d'un scénario pour documenter le maintien de l'apprentissage et elles sont appelées mesure de maintien (MM). Ces mesures sont prises à une fréquence maximale d'une fois par semaine jusqu'à ce que le traitement soit complété pour l'ensemble des scénarios.

La cueillette des données post traitement se fait en deux temps, immédiatement après la fin du traitement de tous les scénarios ou post traitement 1 (post 1), et quatre semaines plus tard ou post traitement 2 (post 2). Lors des mesures de post 1 et post 2, le niveau d'occurrences des formes pronominales ciblées est calculé dans le contexte des scénarios de généralisation, de même qu'en discours narratif. Ces

données permettent d'évaluer la généralisation à d'autres contextes qu'à celui de l'apprentissage. Toutefois en post 2, des mesures des scénarios traités s'ajoutent de façon à vérifier la généralisation des apprentissages dans le temps, c'est-à-dire suite à une période pendant laquelle aucun traitement ou aucune stratégie ne supporte la performance langagière du participant.

3.7.2 : VARIABLE DÉPENDANTE

L'objectif de cette étude est de favoriser l'acquisition des pp 3^e ps dans leur fonction grammaticale sujet. L'efficacité du traitement expérimental élaboré pour atteindre cet objectif sera donc évalué en fonction du nombre de formes pronominales « il » et « elle » exerçant cette fonction grammaticale, produites spontanément par le participant et désignant un référent déjà introduit. La variable dépendante de cette étude correspond donc au nombre d'occurrences de ces formes pronominales dans les différents contextes discursifs évalués.

3.7.3 : MÉTHODE DE TRANSCRIPTION

La variable dépendante ou l'occurrence de la forme pronominale ciblée est calculée à partir des corpus obtenus dans différents contextes discursifs. La transcription de ces corpus s'avère un préalable à l'analyse de l'occurrence de la forme pronominale, et d'autant plus qu'il s'agit d'un morphème assurant une fonction discursive d'introduction ou de maintien de la référence. Compte tenu des données recueillies dans chaque type de discours, de l'ampleur de la tâche reliée à la transcription de corpus et du nombre d'enregistrements effectués, la procédure de transcription varie toutefois selon le contexte discursif.

Les corpus des productions narratives sont transcrits intégralement puisqu'ils servent à analyser la longueur et la complexité de la phrase, en plus de l'occurrence du pronom ciblé. La transcription du corpus recueilli lors des scénarios utilisés pour le traitement

ou pour les mesures de généralisation est limitée à des portions de corpus. Il s'agit de portions du corpus comportant des productions des différentes formes phonologiques canoniques correspondant aux formes pronominales « il » et « elle », produites par l'expérimentateur ou le participant. Compte tenu de la fonction grammaticale rattachée à ces formes, d'autres énoncés que ceux comportant les pronoms ciblés sont également transcrits. Ce sont les énoncés précédant l'occurrence du pronom ciblé qui comportent l'introduction du référent ou en démontrent le maintien, de même que ceux qui suivent afin d'en connaître l'impact sur les énoncés du participant. Ils indiquent également la suite du dialogue ou un changement de thème, lorsque cela est pertinent à l'analyse de l'occurrence ou de la référence anaphorique. La tâche de transcription de corpus a été principalement réalisée par l'auteure de l'étude et des étudiantes en orthophonie de l'Université de Montréal ayant reçu les instructions pertinentes pour la tâche.

Ces transcriptions sont effectuées à partir de l'enregistrement sonore. L'orthographe standard est utilisée pour refléter les énoncés de l'enfant. Outre les erreurs phonétiques et phonologiques, la transcription traduit les formes phonologiques et syntaxiques produites par le participant et l'expérimentateur. Une vérification de la transcription effectuée à partir des enregistrements sonores est ensuite réalisée par le biais des enregistrements magnétoscopiques. Cette vérification permet de confirmer le corpus transcrit ou de le corriger, ce qui s'avère d'autant plus nécessaire que la variable dépendante de cette étude correspond à une forme morphologique non saillante. Les portions du discours qui demeurent inaudibles ou inintelligibles sont identifiées par le code 999. Ces énoncés sont considérés pour le calcul de l'occurrence des pronoms à la condition qu'ils ne nuisent pas à l'interprétation de ce qui est véhiculé par la forme pronominale utilisée.

3.7.4 : TYPE DE DONNÉES

L'occurrence des pronoms personnels « il » et « elle » est calculée à partir de corpus recueillis dans les contextes langagiers tels le discours relié aux scénarios servant au

traitement, celui généré lors des scénarios de généralisation et le discours narratif. Les données relatives aux deux derniers types de discours sont prélevées lors des séances d'évaluation pré et post traitement. Elles sont appelées les mesures pré traitement, les mesures post 1 et les mesures post 2, pour chacun de ces contextes discursifs. Ces données s'ajoutent à toutes celles recueillies dans la phase de traitement.

3.7.5 CALCUL DES OCCURRENCES

En franco-québécois, diverses réalisations phonologiques caractérisent les formes pronominales « il » et « elle ». En effet, le pronom « il » peut se réaliser selon les trois formes phonologiques suivantes : /il/ (e.g. il veut), /i/ (e.g. i s'en va) /j/ (e.g. /j/é parti). Le pronom personnel « elle » compte six formes phonologiques différentes, soit : elle ou /el/ (e.g. /el/ voit), al ou /al/ (e.g. /al/ aime), a ou /a/ (e.g. /a/ s'en vient), a allongé ou /a :/ (e.g. /a :/ (elle a) vu), è ou ê allongé ou /ɛ/ ou /ɛ:/ (e.g. /ɛ:/ (elle est) en retard). Toutes ces formes méritent d'être considérées puisqu'elles expriment la fonction grammaticale ciblée par l'usage des pronoms « il » ou « elle ». Elles sont considérées comme les formes phonologiques canoniques en franco-québécois pour exprimer les pronoms « il » et « elle ». Plus précisément, elles véhiculent toutes le même sens, une référence anaphorique à un sujet masculin ou féminin de la troisième personne. En conséquence, un point est attribué à chaque occurrence des pronoms personnels « il » et « elle » sous l'une ou l'autre de ces réalisations phonologiques canoniques. Par ailleurs, les francophones du Québec font usage des pp 3^e ps « il » et « elle », respectivement sous la forme phonologique « i » et « a », pour accompagner le référent qui est également formulé dans un même énoncé. Ces formes sont parfois utilisées de façon emphatique (e.g. « ma mère a veut pas »). Pour la présente étude, l'expression « forme d'insistance » est retenue pour signifier l'utilisation du pronom et de son référent dans le même énoncé. Contrairement à Plaza et Le Normand (1996) qui considère erroné un tel usage du pp 3^e ps, cette forme d'insistance est considérée parmi les occurrences des pronoms personnels ciblés dans la présente étude, considérant le français parlé au Québec.

Chaque scénario utilisé pour le traitement ou pour les mesures de généralisation comporte un sujet thématique, soit « le frère » ou « le père », pour les scénarios évoquant la forme pronominale masculine et « la sœur » pour ceux incitant à l'usage de la forme pronominale féminine. À travers le dialogue qui se bâtit lors des jeux de rôle propres à chaque scénario, la forme pronominale ciblée peut également être utilisée pour référer à un sujet non thématique, par exemple l'un des accessoires du jeu de rôle, une personne ou un objet absent évoqué par association d'idées. De telles productions de la forme ciblée sont également considérées comme une occurrence et un point leur est attribué, même si le référent diffère du sujet thématique du scénario en cours. En effet, une telle occurrence du pronom personnel sujet de la troisième personne peut traduire un plus grand niveau de maîtrise de la forme ciblée ou une généralisation de l'apprentissage effectué. Par ailleurs, la production du pronom personnel explétif « il » comme dans les expressions (e.g. « il y a ... », « il faut ... ») n'est pas considérée comme une occurrence de ce pronom. En effet, dans un tel contexte linguistique, le pronom « il » s'avère impersonnel puisqu'il ne comporte pas d'antécédent précédemment exprimé ou même traduit de façon déictique. Bien qu'il emprunte la même forme phonologique que le pronom ciblé, ce pronom impersonnel ne remplit pas la fonction grammaticale attendue, pas plus qu'il ne véhicule le contenu sémantique souhaité. Des principes semblables ont été appliqués au calcul des occurrences des pronoms « il » et « elle » lors de la narration. Ainsi une référence au sujet thématique de chaque narration, tout comme aux autres sujets animés a été considérée pour le calcul des occurrences. Dans le contexte narratif, le pronom personnel explétif n'est pas davantage considéré comme une occurrence de la forme ciblée.

Pour assurer l'uniformité des décisions lors de l'analyse des corpus transcrits, le calcul des occurrences des formes pronominales est soumis à certaines règles. Ces règles ont été établies pour le calcul des occurrences du pronom dans le contexte des scénarios et celui d'une production narrative. Les règles relatives aux occurrences du pronom lors des scénarios traités ont été formulées dans le cadre de cette étude et elles sont indiquées à l'Appendice I. Les règles concernant le calcul des occurrences du pronom en narration ont été élaborées dans le cadre d'un travail

dirigé de maîtrise portant sur les mêmes corpus. Cet outil développé par Martineau (2000) en collaboration avec l'auteure de cette thèse est également utilisé pour cette étude aux fins de l'analyse de la référence pronominale en discours narratif. Ces règles se retrouvent à l'Appendice J.

3.8 DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

L'expérimentation à laquelle sont soumis les participants comporte quatre phases. Dans l'ordre de déroulement, ces phases consistent en l'évaluation pré traitement, le traitement proprement dit, l'évaluation post traitement immédiatement à la fin du traitement (post 1) et l'évaluation post traitement 4 semaines après la fin du traitement (post 2).

À la phase d'évaluation pré traitement, le bilan langagier de chaque participant est établi au moyen d'épreuves formelles et informelles. À celles-ci se greffe la cueillette d'un corpus narratif. Ces épreuves ont été présentées à la section 3.2.3.2 de ce chapitre et elles ne sont donc pas commentées davantage. Cette phase comporte toutefois d'autres mesures qui sont également reprises lors des évaluations post traitement. Il s'agit de l'occurrence des formes pronominales « il » et « elle » qui est mesurée dans deux scénarios de généralisation. Bien que ces scénarios de généralisation traitent d'un contenu différent de celui des scénarios de traitement, ils représentent une situation d'évaluation semblable à celle utilisée lors du traitement. Ils sont effectivement bâtis selon les mêmes paramètres, c'est-à-dire un thème incitant deux interlocuteurs à référer à une troisième personne absente. De ces deux scénarios, l'un favorise l'évocation du pronom « il » et l'autre, le pronom « elle ».

La deuxième phase de l'expérimentation correspond à celle du traitement. Ce traitement expérimental est réalisé par le biais de quatre scénarios. Pour chacun de ces scénarios, le participant passe par trois étapes correspondant aux MB, aux TR et aux MM qui sont recueillies pour chaque scénario. Au cours de cette phase, tous les participants sont soumis à l'apprentissage des formes pronominales à travers ces scénarios, dont l'ordre de présentation est contrebalancé entre les participants pour

éviter l'effet de séquence des pronoms et des scénarios. Cette phase de traitement débute par des MB effectuées pour tous les participants, et ce, pour chacun des scénarios réservés au traitement. Un minimum de trois MB d'un même scénario est requis afin d'assurer la stabilité de ces mesures. Ces premières mesures sont étalées sur une période de plus en plus longue du premier au quatrième participant, de sorte que le premier traitement ne démarre pas au même moment pour chacun des participants. Suite aux trois premières MB, le traitement débute alors avec le premier participant dans le premier scénario de la séquence d'apprentissage qui lui a été attribuée. À la séance de mesure suivante, le traitement commence avec le deuxième participant pour le premier scénario de la séquence qui lui est propre. Aux séances de mesure suivantes, un autre traitement est amorcé avec le troisième participant, et ensuite un autre, avec le quatrième participant, selon la séquence qui leur a été respectivement attribuée. À partir du moment où le traitement est amorcé avec le premier participant, des MB sont recueillies pour les scénarios qui seront éventuellement traités, chez ce participant et les trois autres. Ces mesures sont prises à raison d'une par semaine. Lorsque le critère d'acquisition ou que le nombre maximum de séances de traitement est atteint pour un scénario, le traitement de ce scénario est aussitôt arrêté et il est dès lors entrepris avec le prochain scénario de la séquence. Pendant que les mesures TR sont effectuées pour un deuxième scénario, les MB se poursuivent pour les scénarios qui seront éventuellement traités et les MM sont amorcées à raison d'une par semaine avec le scénario dont le traitement a pris fin. Cette série de mesures se répète jusqu'à ce que la séquence de traitement soit complétée.

Lorsque tous les scénarios sont traités pour l'ensemble des sujets et qu'au moins une MM est effectuée pour chaque scénario, la troisième phase de l'expérimentation prend place, c'est-à-dire l'évaluation post traitement immédiatement après la fin du traitement ou l'évaluation post 1. Cette évaluation porte sur les mêmes items qu'à l'évaluation pré traitement. Bien que cette évaluation ne soit pas essentielle pour le devis de recherche adopté, elle permet toutefois de vérifier, à la fin du traitement expérimental, le profil de chaque participant sur les dimensions langagières évaluées avant l'introduction de ce traitement. Cette évaluation renseigne par le fait même sur

la spécificité du traitement expérimental. Un autre objectif de cette phase d'évaluation est de connaître l'effet de ce traitement dans une situation différente de celle du traitement ou ses possibilités de généralisation à d'autres situations. Pour ce faire, deux contextes servent à cette évaluation. Premièrement, celui des scénarios de généralisation permet de connaître la performance des participants dans une situation semblable à celle du traitement, avec des scénarios autres que ceux utilisés pour le traitement. Deuxièmement, l'occurrence des pronoms personnels « il » et « elle » en discours narratif est évaluée, à partir de l'histoire illustrée « *Frog Where Are You ?* » (Mayer, 1969) qui est racontée à nouveau immédiatement après la fin du traitement. Ces deux contextes permettent donc de mesurer la généralisation des acquis, en examinant la performance des participants dans des situations langagières différentes de celles utilisées lors du traitement, en regard de l'occurrence des formes pronominales ciblées.

Suivant la troisième phase de l'expérimentation, un laps de temps d'un mois s'écoule avant d'entreprendre la dernière phase correspondant à l'évaluation post 2. D'une part, la généralisation dans le temps est vérifiée dans les situations qui ont fait l'objet de traitement. À cette fin, des mesures d'occurrence des pronoms « il » et « elle » dans les quatre scénarios ayant servi au traitement sont effectuées. Le maintien des acquis dans le temps est ainsi précisé. D'autre part, l'occurrence de ces formes dans des contextes autres que ceux ayant servi au traitement est également examinée. Une vérification à plus long terme de la généralisation des apprentissages à d'autres contextes discursifs est obtenue en soumettant les participants aux mêmes contextes que ceux utilisés pour vérifier la généralisation des apprentissages lors de la phase d'évaluation post 1. Les données ainsi recueillies permettent donc de comparer la performance des participants en pré et en post traitement, immédiatement après et plus tard, dans les mêmes contextes discursifs. Lors de la dernière séance de mesure de cette quatrième phase, une évaluation de la préférence des participants pour les différents scénarios d'apprentissage est également effectuée. À travers cette tâche, les participants indiquent leur appréciation des scénarios ayant fait l'objet du traitement, en symbolisant leur préférence par l'attribution d'un ordre d'importance à chacun (voir Appendice K).

3.9 FIABILITÉ DES RÉSULTATS

Pour compléter le chapitre de la méthodologie, il importe de préciser la fiabilité de l'étude en vérifiant la fidélité interjuge des résultats obtenus. En effet, un test de fidélité appliqué sur les variables dépendantes permet d'éliminer l'inconstance dans les décisions ou un biais de l'examineur (McReynolds & Thompson, 1986). L'examineur lui-même et un étudiant à la maîtrise en orthophonie, formé à la tâche, agissent comme juges pour les tests de fidélité.

Il s'est avéré techniquement impossible d'effectuer les tests de fidélité à l'aveugle concernant les temps d'évaluation auxquels les corpus narratifs ont été recueillis. En effet, la longueur même de la production narrative pourrait servir d'indicateur pour les temps d'évaluation prétraitement ou posttraitement. De plus, les enregistrements magnétoscopiques offrent des indices visuels évidents quant au moment de l'enregistrement ne serait-ce qu'en raison de la tenue vestimentaire des participants reliée aux saisons différentes de ces trois temps d'évaluation. Les variables de l'étude sur lesquelles sont effectués les tests de fidélité s'avèrent les occurrences du pronom ciblé à la première mesure de maintien dans les scénarios traités et en contexte obligatoire d'une production narrative, ainsi que la longueur et la complexité de la phrase mesurée par la MLCP.

La procédure utilisée pour le calcul de la fidélité concernant les occurrences du pronom en phase de maintien pour les scénarios traités correspond au ratio d'accord unité par unité (Hegde, 1987). Parmi les seize corpus recueillis, 4 ou 25 % des corpus, ont fait l'objet de ce test de fidélité interjuge. Les résultats ainsi obtenus se situent entre 80% et 100%. Tous les désaccords ont ensuite été résolus par consensus. La mesure de fidélité interjuge pour le calcul des occurrences du pronom ciblé en contexte obligatoire d'une production narrative repose sur un ratio de fréquence (Hegde, 1987). L'ensemble des corpus recueillis aux trois temps d'évaluation de l'étude (24 narrations) a été soumis à ce test de fidélité. Le ratio

n'a pu être calculé pour une des narrations, compte tenu de la présence d'un pourcentage nul dans les mesures comparées. Les résultats obtenus pour la majorité des narrations analysées (20 narrations sur 23) varient entre 80 % et 100 %. Les trois autres résultats sont: 71 %, 70 % et 45 %. De tels résultats aux tests de fidélité pour l'occurrence du pronom ciblé dans les deux contextes discursifs analysés témoignent d'une bonne fidélité interjuge pour les deux variables considérées. Une telle conclusion s'impose encore plus, lorsque le phénomène analysé, ainsi que l'absence de règle établie, sont pris en compte. En effet, le nombre d'occurrences du pronom ciblé est faible, si bien qu'un effet important sur le taux d'accord peut résulter d'un seul désaccord entre les juges.

Le ratio de fréquence a également été appliqué comme mesure de fidélité de la MLCP pour six narrations ou 25% du corpus recueilli. Celles-ci ont été choisies au hasard après l'assurance d'une sélection de deux corpus prétraitement, deux corpus post 1 et deux corpus post 2, dont une production narrative pour le pronom « il » et une pour le pronom « elle », à chacun de ces temps d'évaluation. Le ratio de fréquence obtenu pour cette variable se situe entre 91,4 % et 100 %, ce qui traduit une très bonne fiabilité de ces résultats.

4. RÉSULTATS

La présente étude vise à démontrer l'efficacité d'un traitement regroupant les conditions nécessaires à l'acquisition des formes pronominales « il » et « elle ». Pour les fins de cette démonstration, un plan expérimental à mesures de base multiples en fonction des participants, des formes pronominales et des situations de traitement a été retenu. Les critères d'occurrence et d'acquisition des formes pronominales sont d'abord précisés. Les résultats relatifs à l'acquisition des pronoms personnels « il » et « elle » avec l'introduction du traitement expérimental, de même que le maintien de ces acquisitions par chacun des participants de l'étude sont ensuite présentés. Puis, la durée de traitement requise pour l'apprentissage de la deuxième forme pronominale est rapportée. Finalement, les résultats reliés à la généralisation de l'apprentissage à d'autres contextes langagiers non traités sont décrits.

4.1 CRITÈRE D'OCCURRENCES ET D'ACQUISITION DES PRONOMS PERSONNELS

Les données recueillies correspondent au nombre d'occurrences de la forme pronominale ciblée dans les deux rôles que comporte chacun des scénarios développés pour cette étude, celui d'un enfant et celui d'un adulte. Une occurrence se définit comme l'une ou l'autre des formes canoniques utilisées par le locuteur natif pour exprimer spontanément la forme pronominale ciblée. De façon plus spécifique, il s'agit des formes phonologiques /il/ /i/ et /j/ usuellement produites pour le pronom « il » et /ɛl/ /ɛ/ /a/ et /al/ en ce qui a trait au pronom « elle ». Compte tenu de la fonction anaphorique des formes pronominales, la production de la forme ciblée est calculée comme une occurrence en l'absence de toute ambiguïté concernant le référent, qu'il s'agisse ou non du sujet thématique d'un scénario donné. Les règles convenues pour assurer l'uniformité des décisions dans le calcul des occurrences à travers l'ensemble du corpus recueilli se retrouvent à l'Appendice I.

Un critère d'acquisition de la forme morphologique ciblée qui soit applicable en cours d'expérimentation n'a pu être adopté, compte tenu qu'il s'est révélé techniquement impossible d'assurer la transcription des corpus recueillis, au fur et à mesure du déroulement des séances. Un critère de cessation de traitement, fixé à un maximum de 9 séances de traitement par scénario a cependant été préalablement établi. Bien qu'un nombre supérieur de séances puisse fournir davantage d'information sur le profil d'apprentissage d'un sujet, il apparaissait pertinent de fixer ce critère à 9 séances, considérant l'intensité de ce traitement (3 séances semaine), la durée habituelle de traitement pour un objectif donné en milieu clinique et le risque accru de mortalité expérimentale avec l'augmentation du nombre de séances de mesure. Ainsi, la décision sur le nombre d'occurrences considérées suffisantes pour se prononcer sur l'acquisition de la forme ciblée et cesser le traitement en deçà du critère de 9 séances maximum relevait du jugement clinique, en cours d'expérimentation. Visuellement, une performance cliniquement différente entre le nombre d'occurrences avant traitement et celui obtenu en cours de traitement déterminait le nombre suffisant d'occurrences pour un participant donné dans un scénario donné. Ce nombre d'occurrences jugé suffisant devait à tout le moins être enregistré pour deux séances consécutives afin de justifier la cessation du traitement pour un scénario donné. Dans un tel contexte d'apprentissage, il va sans dire qu'une poursuite du traitement au-delà de ces 2 séances consécutives ne s'avère aucunement préjudiciable pour le participant, même s'il prolonge d'autant la durée du traitement.

Une fois l'étude terminée, l'harmonisation des décisions à travers toutes les mesures recueillies pour l'ensemble des participants a pu modifier le jugement effectué concernant une occurrence donnée, ainsi que le nombre d'occurrences jugé satisfaisant pour cesser le traitement. En effet, bien qu'en cours d'expérimentation ce nombre ait été déterminé en fonction du jugement clinique, la vision d'ensemble après le traitement a permis de dégager un jugement reposant sur un minimum de 5 occurrences au-dessus du niveau maximal d'occurrences enregistré au cours des mesures avant traitement.

4.2 ACQUISITION DES FORMES PRONOMINALES CIBLÉES

Les Figures 5 à 8 reflètent les résultats obtenus par les participants de l'étude, dans l'ordre suivant P1, P3, P2 et P4. Les données rapportées sur ces figures représentent le total des occurrences de la forme pronominale ciblée produites par chaque participant de l'étude lors de l'actualisation de chacun des deux rôles du scénario utilisé pour le traitement. Chaque figure regroupe l'ensemble des données recueillies pour un participant concernant les quatre scénarios intégrés dans le traitement expérimental. Ces données apparaissent selon la séquence des séances de mesures effectuées.

4.2.1 : Participant 1

Le premier participant (P1) de la première dyade a d'abord été soumis à l'apprentissage du pronom personnel « il », suivi du pronom « elle », dans l'ordre suivant des scénarios : 1.1, 1.2, 2.1 et 2.2. Tel qu'indiqué à la Figure 5, les MB apparaissent relativement stables dans les trois premiers scénarios de la séquence de traitement. Une augmentation du niveau d'occurrences à la dernière MB est perçue pour le dernier scénario traité. L'acquisition des formes pronominales « il » et « elle » par P1 est visuellement démontrée sur cette figure, pour l'ensemble des 4 scénarios traités. En effet, une différence de performance entre les MB et celles effectuées en cours de traitement est illustrée pour chacune des situations traitées. Le nombre d'occurrences pour chacun des scénarios augmente lorsque le traitement est mis en place. L'allure générale de la courbe du scénario 2.2, dernier de la séquence, affiche une amélioration de la performance malgré un niveau d'occurrences élevé spécifiquement à la dernière MB. Tous les niveaux d'occurrences lors du traitement de ce scénario sont supérieurs à ceux des autres MB. Le critère d'acquisition de 5 occurrences au-dessus du plus haut nombre d'occurrences enregistré lors des MB est rencontré pour deux séances consécutives de traitement dans les situations d'apprentissage, à l'exception du scénario 2.2. Bien que ce niveau soit atteint pour une seule séance de traitement dans ce scénario, d'autres facteurs ont influencé le

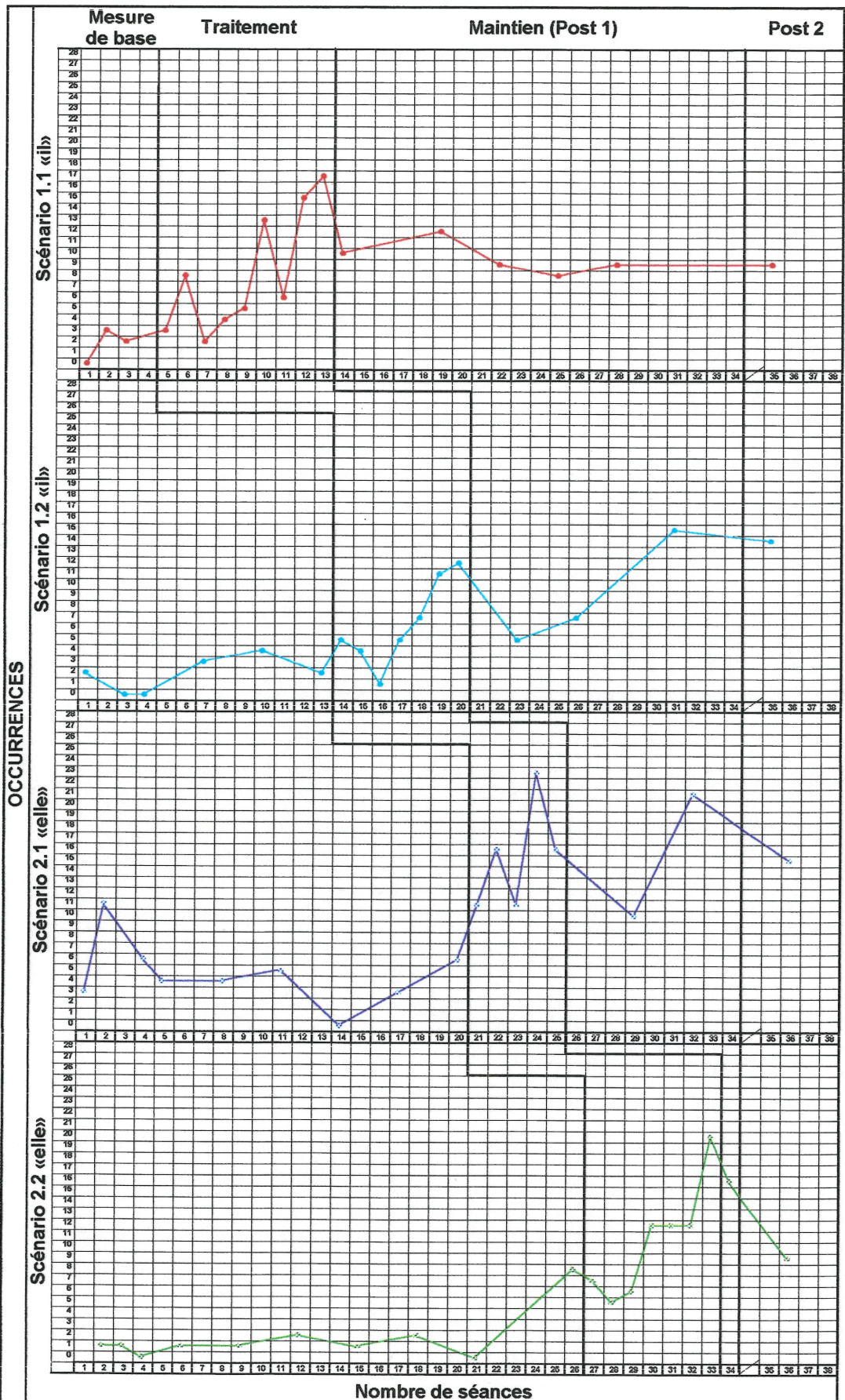


Figure 5: Occurrences des pronoms «il» et «elle» à toutes les phases expérimentales dans les scénarios d'apprentissage pour le participant 1

jugement d'acquisition. Toutes les MB de ce scénario gravitent autour d'une seule occurrence de la forme ciblée, à l'exception de la dernière MB et l'allure ascendante de la courbe des résultats pour ce scénario traduit un apprentissage constant de la forme « elle », qui est encore plus marqué à la dernière séance de traitement avec 20 occurrences notées. En dépit du fait qu'à l'avant-dernière séance de traitement de ce scénario, la différence avec la plus haute mesure de base se situe à 4 occurrences, la forme ciblée peut être considérée acquise dans ce scénario. Pour les 3 autres scénarios, cette différence varie entre 5 à 12 occurrences au-dessus de la plus haute mesure avant traitement. Ce participant requiert 9 séances de traitement, ou le maximum de séances permises, afin de produire le nombre nécessaire d'occurrences permettant de confirmer l'acquisition du pronom « il » dans le scénario 1.1. Ce nombre de séances est réduit à 7 pour le scénario 1.2. En ce qui a trait au pronom personnel « elle », l'apprentissage est réalisé en 5 séances pour le scénario 2.1 et en 7 séances pour le scénario 2.2.

4.2.2 : Participant 3

Les résultats obtenus par P3 appartenant également à la première dyade, sont indiqués à la Figure 6. Ce participant a reçu la séquence de traitement 1.2, 1.1, 2.2 et 2.1. La Figure 6 reflète une stabilité des MB qui se situent à près d'une occurrence pour les trois premiers scénarios traités. Une plus grande variation de la performance en MB est notée pour le scénario 2.1, correspondant au dernier scénario traité. L'analyse visuelle de cette figure révèle que l'introduction du traitement suscite une augmentation des occurrences dans l'ensemble des scénarios traités. Néanmoins, le critère d'acquisition de la forme pronomiale ciblée est atteint dans deux situations d'apprentissage, celles correspondant aux scénarios 1.1 et 2.1, alors que le niveau d'occurrences dépasse d'au moins 5 occurrences celui de la plus haute MB. Par ailleurs, des variations de performance sont enregistrées au cours des séances de traitement pour les deux autres scénarios. Ces différences de performance sont encore plus marquées pour le scénario 1.2. Même si l'irrégularité

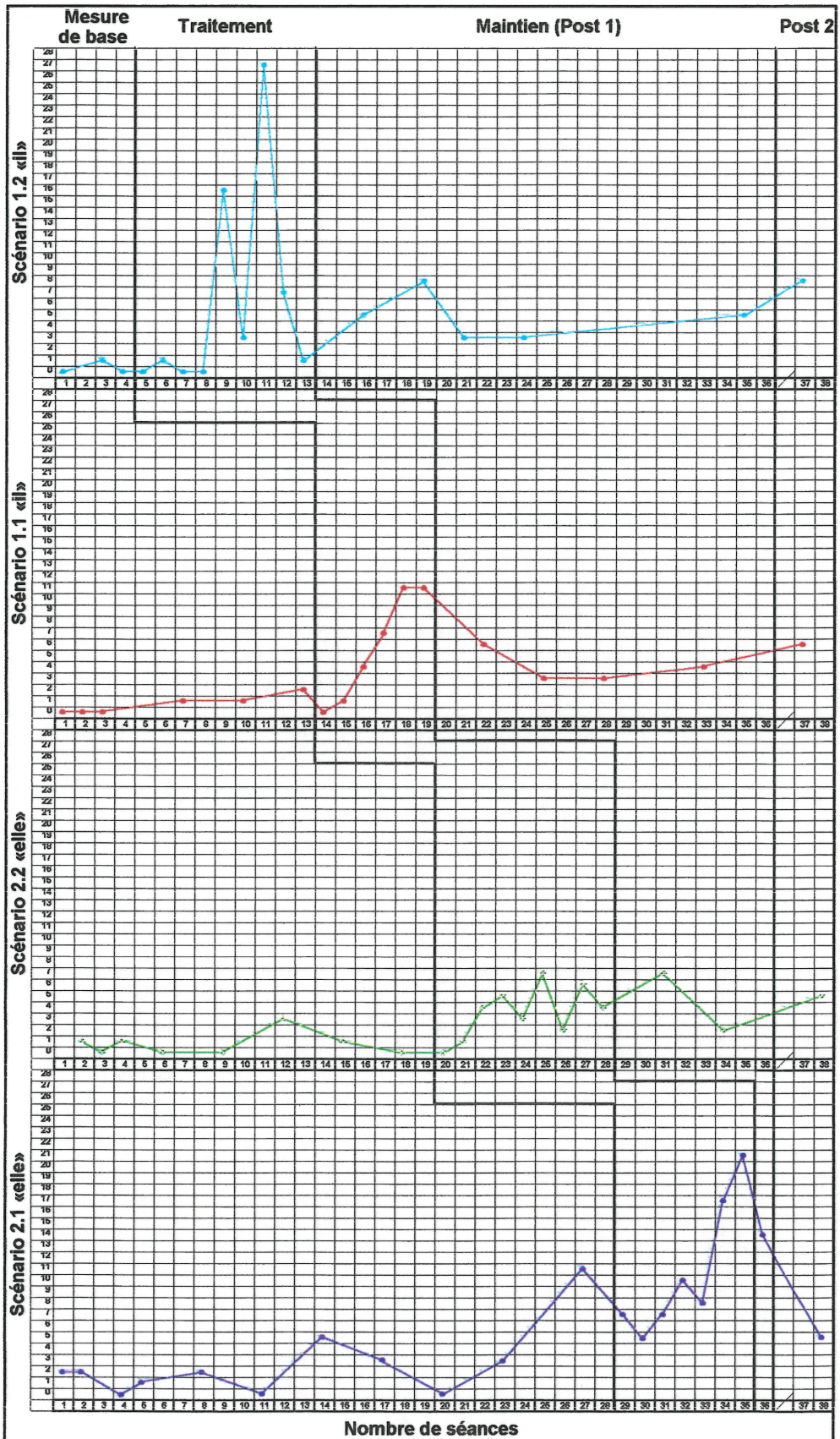


Figure 6: Occurrences des pronoms «il» et «elle» à toutes les phases expérimentales dans les scénarios d'apprentissage pour le participant 3

de la courbe d'apprentissage de ce scénario peut traduire une difficulté d'acquisition du pronom « il » dans ce contexte, le nombre d'occurrences obtenues pour trois des cinq dernières séances de traitement (16, 27, 7) indique la présence d'un apprentissage partiel. Le nombre d'occurrences enregistré lors des séances de traitement du scénario 2.2 n'atteint cependant pas ces niveaux, bien que plus de la moitié des mesures dépasse la plus haute MB.

La courbe du scénario 1.2 suggère cependant un apprentissage partiel. Par ailleurs l'harmonisation des décisions effectuée à la fin du traitement expérimental permet d'affirmer que le pronom « il » est acquis en 5 séances de traitement dans le scénario 1.1, même si une sixième séance de traitement a été réalisée. Le scénario 2.1 a favorisé l'apprentissage du pronom « elle » en 7 séances de traitement. Dans ces deux derniers scénarios, le nombre d'occurrences avant la cessation du traitement est de 6 occurrences ou plus au-dessus de la plus haute mesure avant traitement. La Figure 6 reflète que le maximum de séances de traitement a été attribué pour l'acquisition des formes pronominales dans les scénarios 1.2 et 2.2 sans que le critère d'acquisition de la forme ciblée ne soit atteint. Malgré le fait que le traitement ait été arrêté sans l'atteinte d'un nombre suffisant d'occurrences pour constater l'acquisition de la forme ciblée, les courbes en dent de scie révèlent un apprentissage partiel des pronoms « il » et « elle » dans ces situations d'apprentissage et particulièrement pour le scénario 1.2.

4.2.3 : Participant 2

La Figure 7 traduit les résultats obtenus par P2 qui appartient à la deuxième dyade de l'étude. Ce participant a été soumis à l'apprentissage du pronom « elle », suivi du pronom « il », selon la séquence de scénario 2.1, 2.2, 1.1 et 1.2. P2 présente un niveau de MB plus élevé pour les scénarios destinés à l'acquisition de la forme « elle », et ceci, davantage pour le scénario 2.1. Les MB des 2 scénarios proposés pour l'apprentissage du pronom « il » gravitent autour de 0 et 1 occurrence, à l'exception des dernières MB du scénario 1.2 qui occupe la dernière position dans la

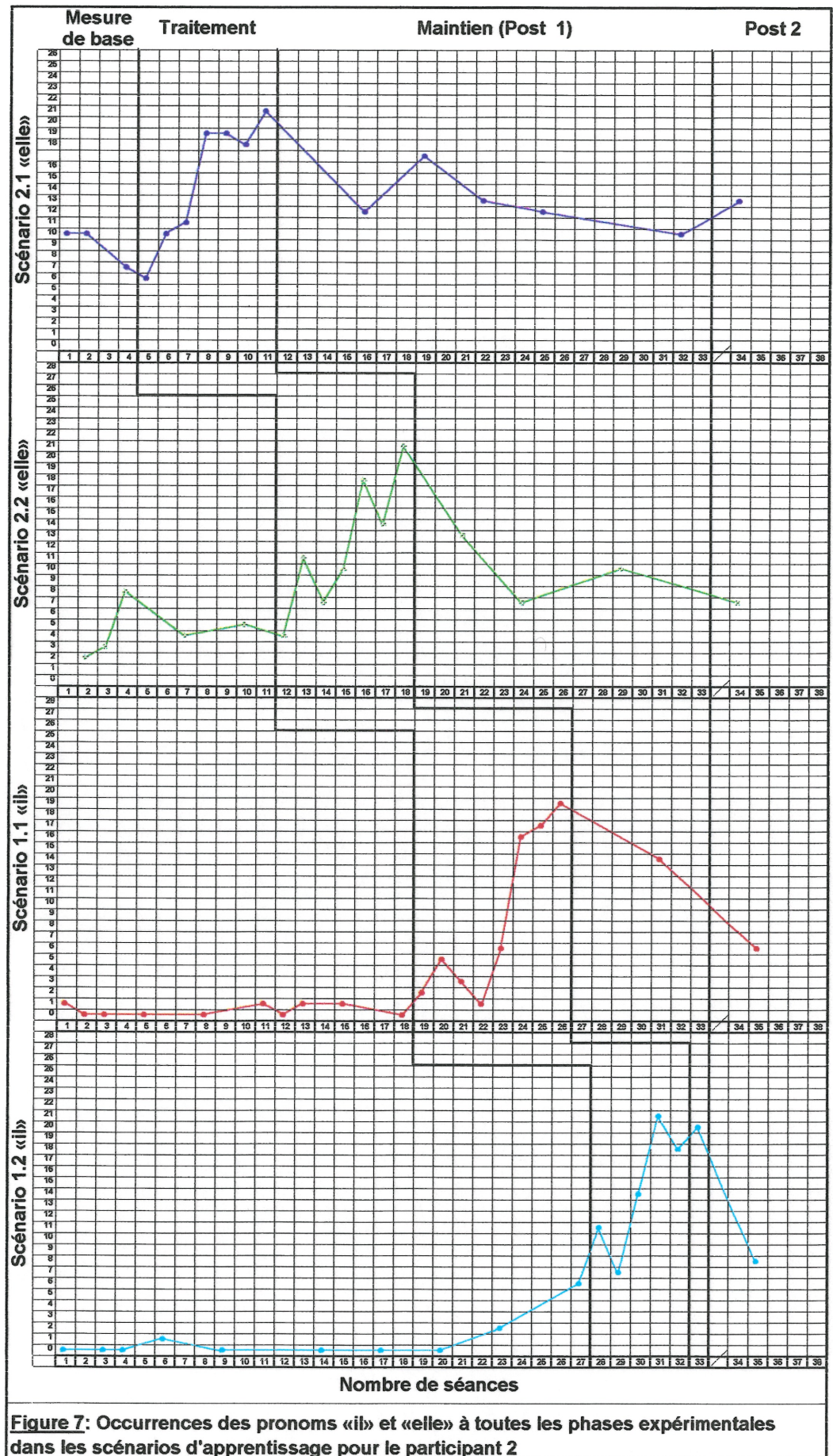


Figure 7: Occurrences des pronoms «il» et «elle» à toutes les phases expérimentales dans les scénarios d'apprentissage pour le participant 2

séquence de traitement. La Figure 7 reflète bien l'apprentissage des formes ciblées qui s'amorce à l'introduction du traitement pour tous les scénarios de traitement. La performance de P2 dans l'ensemble des scénarios traités donne lieu à des courbes d'apprentissage à pente ascendante. Celle du scénario 2.2 se démarque des autres par son irrégularité qui n'empêche aucunement l'acquisition progressive du pronom ciblé. Les variations plus importantes survenant dans les courbes des scénarios 1.1 et 1.2 sont supplantées par l'effet d'une augmentation rapide du nombre d'occurrences dans les séances de traitement subséquentes. Le critère d'acquisition est atteint pour l'ensemble de ces scénarios. Lors des deux dernières séances de traitement de chaque scénario la performance correspond à au moins 8 occurrences de plus que la mesure la plus élevée avant traitement. Sous l'effet du traitement expérimental, la forme « elle » a été acquise en 7 séances dans les scénarios 2.1 et 2.2. L'acquisition du pronom « il » s'est également effectuée en 7 séances pour le scénario 1.1 considérant le critère post hoc établi pour harmoniser les décisions, alors que 5 séances ont été requises pour le scénario 1.2.

4.2.4 : Participant 4

La Figure 8 reflète les résultats recueillis pour P4, deuxième participant de la deuxième dyade soumis à la séquence de traitement 2.2, 2.1, 1.2 et 1.1. D'après cette figure, le niveau d'occurrences des formes pronominales en MB s'avère plus faible pour le pronom « elle ». Même si les occurrences en MB atteignent un niveau plus élevé pour le pronom « il » et surtout pour le scénario 1.1, dernier scénario traité, il appert que la performance de P4 s'améliore dans chacun des scénarios traités suite à l'introduction du traitement. Tel que démontré à la Figure 8, les courbes d'apprentissage des formes pronominales adoptent une forme irrégulière et elles maintiennent une pente ascendante en cours de traitement, quoique moins prononcée dans le cas des scénarios 2.2 et 2.1. Le critère d'acquisition des formes pronominales n'est cependant pas atteint pour le scénario 2.2. Pour ce scénario, 7 des 9 mesures de traitement dépassent toutefois le niveau d'occurrences obtenu lors des MB, traduisant ainsi une performance instable et suggérant un apprentissage

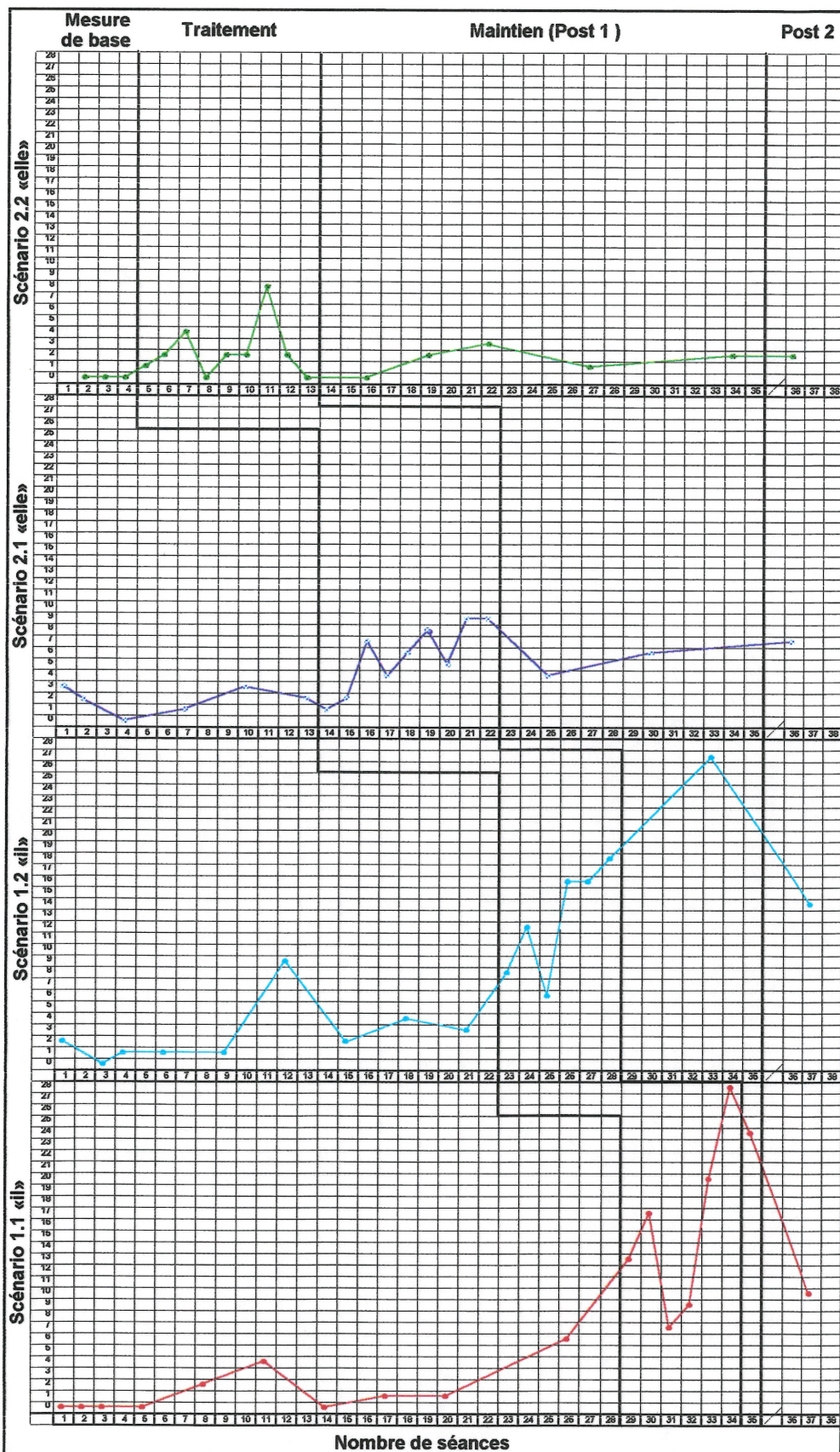


Figure 8: Occurrences des pronoms «il» et «elle» à toutes les phases expérimentales dans les scénarios d'apprentissage pour le participant 4

partiel de la forme ciblée dans ce scénario. La courbe d'apprentissage du pronom « elle » dans le scénario 2.1 se caractérise par un profil d'apprentissage irrégulier ou en dent de scie ayant cependant permis l'acquisition de cette même forme au cours de 9 séances de traitement. Chez ce même participant, la forme pronominale « il » enseignée dans les scénarios 1.1 et 1.2 est acquise en 6 séances. Pour le scénario 1.2, cinq séances sont requises lorsque le critère d'acquisition post hoc est considéré, même si le nombre de séances réalisées lors du traitement est supérieur.

Le plan expérimental à mesures de base multiples en fonction des participants, des scénarios de traitement et des pronoms enseignés permet d'observer plusieurs fois l'effet d'un traitement. Dans un tel plan expérimental, l'augmentation des occurrences à l'introduction du traitement dans l'ensemble des situations d'apprentissage témoigne de l'effet de traitement. En effet, les participants démontrent une amélioration de leur performance lorsque le traitement est amorcé, alors que peu d'occurrences existent en MB. L'analyse visuelle des Figures 5 à 8 traduit l'indépendance du traitement dans l'ensemble des situations d'apprentissage, sauf en ce qui a trait au dernier scénario traité pour lequel une augmentation des occurrences est perceptible lors des dernières MB. Plus spécifiquement, dans les trois premiers scénarios de la séquence de traitement, les MB demeurent faibles ou au même niveau jusqu'à ce que le traitement soit implanté. L'amélioration de la performance des participants ne peut donc être attribuée à l'effet du hasard. Il apparaît plutôt que ces participants apprennent sous l'influence du traitement. Ainsi, l'ensemble des participants de l'étude acquiert les formes pronominales « il » et « elle » dans l'un ou l'autre des scénarios ayant servi au traitement et les utilise adéquatement en respectant leur fonction de référence anaphorique dans au moins un des deux scénarios proposés à cette fin.

4.3 MAINTIEN DES ACQUISITIONS

Après la fin du traitement d'un scénario donné, des mesures d'occurrences du pronom sont recueillies dans les mêmes scénarios, pendant que le traitement se poursuit pour d'autres scénarios destinés à évoquer la même forme pronominale ou

une autre. Ces mesures (MM) permettent d'évaluer le maintien des acquisitions. Le nombre de MM recueilli pour chaque scénario traité varie tout dépendant de la séquence d'apprentissage de chacun de ces scénarios. Ainsi le premier scénario traité peut comporter jusqu'à cinq séances de MM alors que le dernier n'en comporte qu'une seule. Pour cette raison, il s'avère difficile de comparer les courbes de maintien de l'ensemble des participants pour un scénario donné. Ceci s'applique également à l'analyse de la performance d'un participant pour les scénarios relatifs au même pronom, compte tenu du nombre inégal de MM dans ces deux contextes.

Lorsque l'acquisition des formes pronominales ciblées est réalisée pour un scénario donné, il apparaît opportun de vérifier le maintien de ces acquisitions en l'absence de traitement pour ce scénario, pour convenir de l'efficacité de ce traitement à plus long terme. Contrairement à la situation prévalant pour l'analyse des résultats en phase de traitement, il ne semble toutefois pas exister de méthode bien documentée permettant l'analyse des résultats en phase de maintien pour les devis à cas unique. Il n'apparaît pas approprié de fixer arbitrairement le niveau d'occurrences souhaité en phase de maintien. En effet, la performance des participants s'avère tout à fait imprévisible à cette phase du traitement puisque les participants ne bénéficient d'aucune stimulation ou d'aucun support. Un rationnel sur lequel appuyer le jugement concernant le maintien est d'autant plus difficile à trouver qu'un devis à mesure de base multiple ressemble à un modèle ABA, avec une dernière phase équivalant au retrait de ce traitement. Or, en contexte de retrait, une baisse du niveau d'occurrences est plausible. Se référant aux Figures 5 à 8, l'analyse visuelle des MM témoigne d'une chute de la performance lors du retrait du traitement par rapport à la dernière mesure de traitement ou le niveau le plus élevé, tel qu'usuellement observé à cette phase du plan expérimental. La performance s'améliore par la suite pour l'ensemble des participants. Seul P3 se distingue des autres participants avec une amélioration de la performance à la première MM pour les deux scénarios dans lesquels une chute de performance est observée à la dernière séance de traitement et pour lesquels l'apprentissage n'a pu être complété, selon le critère établi. Relativement aux MB, les niveaux d'occurrences enregistrés lors des MM témoignent également d'un maintien des acquisitions. Selon l'analyse visuelle, les MM de tous les

participants se situent au-dessus du niveau de performance en MB ou légèrement sous le niveau de la plus haute MB, à l'exception de P4 qui affiche un niveau de MM près des MB pour le scénario 2.2.

Il est aussi possible d'analyser différemment les résultats en phase de maintien. Aussi, plutôt que d'établir un nombre d'occurrences dans un intervalle attendu, il paraît plus opportun de situer le critère de maintien à un écart-type autour de la moyenne des occurrences obtenues en phase de traitement. Selon ce critère, une acquisition est considérée maintenue si le niveau d'occurrences après traitement ne diminue pas en deçà d'un écart-type par rapport à la moyenne obtenue lors du traitement.

Il semble plus opportun de vérifier le maintien des acquis pour chaque participant avec seulement les trois premiers scénarios de la séquence de traitement, car ceux-ci reflètent l'indépendance de l'effet du traitement. Plus spécifiquement, il s'avère préférable d'éliminer le quatrième scénario de l'analyse de maintien puisqu'un effet du traitement des scénarios précédents sur les dernières MB de ce dernier scénario semble présent.

Le Tableau III expose la moyenne des occurrences en phase de traitement et en phase de maintien, pour l'ensemble des situations d'apprentissage à l'exception de deux situations où une seule mesure est obtenue. Il appert que pour l'ensemble des participants, le niveau d'occurrences des MM se situe à l'intérieur d'un écart-type autour de la moyenne des occurrences obtenues lors du traitement. Tel que reflété sur ce tableau, l'apprentissage effectué sous l'effet du traitement se maintient et ceci prévaut pour l'ensemble des situations d'apprentissage. Cela signifie que les acquis sont maintenus même dans les situations où l'acquisition est effectuée partiellement. Le retrait du traitement n'entraîne donc pas un retour de la performance au niveau obtenu en MB.

Ainsi peu importe l'angle d'analyse, qu'il soit visuel ou exprimé en écart-type, les résultats reflètent le maintien des acquis. En phase de maintien, les données sont recueillies alors que le traitement se poursuit avec d'autres scénarios pour la même forme pronomiale ou une autre. Ces mesures sont donc effectuées pendant que se déroule une phase de stimulation intense. En outre, les situations d'apprentissage qui génèrent de tels résultats peuvent être devenues très familières pour les participants de l'étude. Il convient donc de compléter l'information sur le maintien en vérifiant ce qu'il advient dans ces mêmes situations alors qu'aucune stimulation n'est offerte. Par ailleurs, l'occurrence de ces formes dans des contextes non familiers et différents de ceux ayant servi à l'enseignement permettrait d'évaluer la généralisation de l'apprentissage.

Tableau III :

Occurrences des pronoms « il » et « elle » en phase de traitement, maintien et généralisation dans le temps (post 2) dans les scénarios traités pour chaque participant

Participants / scénarios	Phases expérimentales				
	Traitement			Maintien	Post 2
	M	ÉT	Étendue	M/Valeur ¹	Valeur ¹
P1					
S1.1	8,1	5,8	2,2-14,0	9,6	9
S1.2	6,4	3,6	2,81-10,0	9,0	14
S2.1	15,4	7,5	7,85-23,0	15,5	15
S2.2	10,6	4,8	5,8-15,3	16 ¹	9
P2					
S2.1	14,9	5,3	9,5-20,2	12,8	13
S2.2	12,1	6,57	5,7-18,6	10	7
S1.1	7,1	6,1	1,0-13,3	14 ¹	6
S1.2	14,2	5,0	9,1-19,1	20 ¹	8
P3					
S1, 2	6,1	8,9	0-15,0	4,8	8
S1.1	4,6	4,0	0,6-8,6	4,0	6
S2.2	3,5	2,2	1,4-5,7	4,5	5
S2.1	10,7	6,0	4,7-16,7	14 ¹	5
P4					
S2.2	2,3	2,3	0,0-4,6	1,6	2
S2.1	5,66	2,75	2,9-8,4	5,0	7
S1.2	11,7	4,1	7,5-15,7	27 ¹	14
S1.1	15,7	7,1	8,6-22,7	24 ¹	10

¹une seule mesure effectuée

4.4 GÉNÉRALISATION DES ACQUIS

La durabilité de l'effet de traitement ou une généralisation dans le temps traduit une première forme de généralisation. Les données indiquent si le maintien des acquis dans la même situation d'apprentissage persiste longtemps après la fin du traitement. La généralisation des acquis se vérifie également dans des situations se différenciant plus ou moins du contexte d'apprentissage. L'utilisation des formes apprises dans un contexte discursif nouveau qui partage des caractéristiques communes avec celui du traitement informe sur la généralisation à des situations semblables. Par ailleurs, l'occurrence des formes enseignées dans un contexte autre que celui utilisé dans le traitement, telle une production narrative témoigne d'une généralisation de l'apprentissage à un contexte différent.

4.4.1 : GÉNÉRALISATION DANS LE TEMPS

Une mesure prise un mois après la fin du traitement pour l'ensemble des scénarios correspondant au traitement apparaît sur les Figures 5 à 8 qui reflètent les résultats de chaque participant. Cette mesure est identifiée comme la mesure post 2 et elle permet d'évaluer la généralisation de l'apprentissage dans le temps. À cette fin, le critère d'occurrence d'un écart-type autour de la moyenne des occurrences des pronoms « il » et « elle » en cours de traitement est encore une fois retenu. Ainsi le niveau d'occurrence des pronoms « il » et « elle » en mesure post 2 est comparé à ce critère.

Les données apparaissant à la Figure 5 révèlent qu'un mois après la fin du traitement, les occurrences de P1 en post 2 se situent respectivement à 9, 14, 15 et 9 occurrences respectivement pour chacun des scénarios de la séquence de traitement attribuée. Tous ces niveaux d'occurrences se situent dans un intervalle d'un écart-type autour de la moyenne des occurrences en traitement (tel qu'indiqué au Tableau III, p 178). Ces résultats témoignent que les acquis perdurent et ils se généralisent dans le temps. La Figure 5 permet aussi de constater que les scénarios

qui ont occasionné les plus hauts niveaux d'occurrences en cours de traitement ne sont pas nécessairement ceux qui suscitent la meilleure performance du participant en post 2. En effet, un niveau de 17 et 23 occurrences est atteint en phase de traitement respectivement pour les scénarios 1.1 et 2.2, alors que la mesure post 2 se situe à 9 occurrences dans ces deux scénarios.

D'après la Figure 6, P3 affiche en post 2 un niveau d'occurrences situé à 8, 6, 5 et 5 pour la séquence de scénarios qui lui a été désignée. Une généralisation dans le temps peut être considérée pour tous les scénarios car leur niveau d'occurrences en post 2 se situe à l'intérieur d'un écart-type. Fait à noter chez ce participant, un niveau de 8 occurrences est observé pour le scénario 1.2 qui a permis un apprentissage partiel du pronom ciblé. Pour ce scénario, la Figure 6 révèle toutefois des variations de performance extrêmes en cours de traitement. Ce même scénario suscite d'ailleurs le niveau d'occurrences de la forme ciblée le plus élevé pour ce participant.

La performance de P2 varie selon qu'il s'agisse des scénarios réservés à l'enseignement du pronom « elle » ou du pronom « il ». Ainsi le niveau d'occurrences de la forme ciblée en post 2 s'élève à 13, 7, 6 et 8 respectivement pour les scénarios 2.1, 2.2, 1.1 et 1.2. À l'exception du scénario 1.2, les niveaux obtenus en post 2 pour les autres scénarios se situent à l'intérieur d'un écart-type autour de la moyenne des occurrences en traitement. Ainsi bien qu'il y ait eu acquisition de la forme « il » et, par la suite, maintien de cet acquis dans les scénarios réservés à ce pronom, il appert que la performance s'est détériorée avec le temps pour le scénario 1.2. Le résultat obtenu pour ce scénario se situe bien au-dessus des MB, mais il demeure tout de même légèrement en-dessous du critère d'un écart-type autour de la moyenne des occurrences en traitement. La généralisation des acquisitions dans le temps peut cependant être considérée pour les autres scénarios traités.

À la Figure 8 apparaissent les résultats de P4. En post 2, ce participant obtient un niveau de 2, 7, 14 et 10 occurrences du pronom ciblé, respectivement pour les scénarios 2.2, 2.1, 1.2 et 1.1. Une généralisation dans le temps est observée pour

l'ensemble de ces scénarios compte tenu que tous les niveaux d'occurrences obtenus en post 2 se situent à l'intérieur d'un écart-type autour de la moyenne des occurrences lors du traitement (voir Tableau III, p. 178). Ainsi, le résultat signifie que l'acquisition partielle réalisée pour le scénario 2.2 perdure en post 2 et se généralise donc dans le temps.

En phase post traitement 2, alors qu'aucune stimulation est offerte depuis un mois, les participants de l'étude démontrent donc une généralisation des acquisitions dans le temps pour les deux formes pronominales ciblées. Exception faite de P2 qui se situe légèrement sous le critère de généralisation établi dans le scénario 1.2, l'ensemble des participants témoigne d'une telle généralisation en atteignant ce critère dans les diverses situations d'apprentissage.

4.4.2 : GÉNÉRALISATION À DES SITUATIONS SEMBLABLES NON TRAITÉES

Des contextes discursifs autres que ceux utilisés pour l'enseignement des formes morphologiques ont été conçus afin de vérifier si ce traitement expérimental peut avoir un effet de plus longue portée. À cette fin, les participants sont exposés à des situations différentes de celles utilisées en traitement tout en partageant des caractéristiques discursives communes. Il s'agit de deux scénarios qui font ainsi appel à une tierce personne absente, masculine dans un cas et féminine dans l'autre, de façon à évoquer les pronoms personnels enseignés. Ces scénarios sont identifiés par les codes ppil et ppelle. Des mesures de ces scénarios non traités sont prises à différentes phases de l'expérimentation afin d'évaluer la généralisation des acquis à d'autres situations semblables non traitées. Ces mesures prennent place avant que le traitement débute (pré), immédiatement lorsque le traitement prend fin pour l'ensemble des scénarios servant à l'enseignement des formes ciblées (post 1) et finalement, un mois après que l'intervention soit complétée (post 2). Les résultats obtenus pour ces 3 moments de mesure sont présentés au Tableau IV.

Tel qu'indiqué au Tableau IV, le nombre d'occurrences des pronoms « il » et « elle » en pré traitement est restreint. Il appert que seul le scénario élaboré pour la

production de la forme « elle » (ppelle) suscite entre 1 et 3 occurrences avant que le traitement débute. À la séance post 1, tous les participants produisent au moins 4 occurrences de plus pour la forme « il », respectivement 5, 7, 4 et 8 occurrences pour P1, P2, P3 et P4. Les niveaux d'occurrences sont plus élevés pour la forme « elle » avec 13, 10, 5 et 7 occurrences respectivement pour P1, P2, P3 et P4. Les plus hauts niveaux d'occurrences sont atteints par P1 et P2 pour le scénario ppelle. Pour les deux formes pronominales ciblées, un écart d'au moins 4 occurrences est relevé entre les mesures post 1 et la mesure pré pour l'ensemble des sujets de l'étude. Un tel écart paraît suffisant pour juger de la généralisation puisqu'un critère de 5 occurrences au-dessus de la plus haute MB sert de référence pour déterminer l'acquisition de la forme dans le contexte des scénarios traités. Il est plausible que la performance soit légèrement inférieure pour une nouvelle situation. Ainsi d'après le critère retenu, les résultats obtenus avec les scénarios ppil et ppelle en post 1 permettent de constater un effet de généralisation à une situation non traitée mais semblable à celle utilisée en traitement.

En phase post 2, les mêmes scénarios non traités donnent lieu à au moins 4 occurrences de plus que celles enregistrées lors de la mesure pré traitement. Encore une fois c'est le scénario ppelle qui provoque le plus grand nombre d'occurrences du pronom en post 2. Pour l'ensemble des participants de l'étude, il semble donc que l'effet du traitement perdure même dans ces scénarios non traités. Ainsi la généralisation du traitement des formes pronominales « il » et « elle » à des situations non traitées mais semblables à celles du traitement, est observée un mois après que le traitement soit complété. Les résultats obtenus en post 1 et post 2

Tableau IV :

Occurrences des pronoms « il » et « elle » en phase pré traitement, post traitement 1 et 2 dans les scénarios non traités pour chaque participant

Participants	Phases du traitement					
	Pré		Post 1		Post 2	
	il	elle	il	elle	il	Elle
P1	0	1	5	13	8	18
P2	0	3	7	10	4	19
P3	0	0	4	5	6	10
P4	0	1	8	7	4	6

suggèrent une généralisation des acquis à des situations semblables à celles du traitement, bien que ces scénarios d'évaluation n'aient fait l'objet d'aucun traitement. Cette généralisation des acquisitions est vérifiée pour tous les participants pour les scénarios réservés tant au pronom « il » que « elle ». Cet effet de généralisation est perceptible immédiatement après le traitement de même qu'un mois après la fin de ce traitement.

4.4.3 : GÉNÉRALISATION AU DISCOURS NARRATIF

Les données relatives aux occurrences des formes pronominales dans les narrations pour les moments de mesure pré, post 1 et post 2 apparaissent au Tableau V. Au total, huit narrations sont analysées à chaque moment de mesure. Les résultats sont exprimés en terme d'occurrences des formes ciblées dans la narration et également en terme de proportion d'utilisation du pronom. Cette dernière mesure est d'autant plus intéressante qu'elle permet d'analyser l'occurrence de ces pronoms en fonction du contexte obligatoire de production de cette forme dans une narration. Tel qu'illustré au Tableau V, les contextes obligatoires varient cependant d'un participant à l'autre et même d'une narration à l'autre pour un même participant. Par exemple, en mesure pré traitement, le nombre de contextes obligatoires du pronom « il » se situe entre 2 et 20 occurrences à travers l'ensemble des participants. En ce qui a trait aux narrations d'un même participant, la variation des contextes obligatoires du pronom à travers les trois moments de mesure peut s'étendre entre 2 et 17, comme c'est le cas pour P4 avec les narrations « il ». Conséquemment, ces variations de contextes obligatoires affectent différemment les proportions d'occurrence des pronoms, tout dépendant du nombre de contextes obligatoires enregistrés à chaque mesure. Ainsi pour P3, le nombre de contextes obligatoires varie peu dans les narrations « elle » à travers les divers moments de mesure, si bien qu'une légère augmentation d'occurrences par ce participant est davantage perceptible. Par contre pour P1, une diminution parallèle des contextes obligatoires et des occurrences n'a

Tableau V :

Occurrences et proportion des pronoms (%) " il " et " elle " en phase pré traitement, post traitement 1 et 2, en contexte obligatoire dans les narrations " il " et " elle " pour chaque participant.

Participants	Phases de traitement			
	Pré	Post 1	Post 2	
P1				
	Narration il	4/7 (57 %)	3/9 (33 %)	0/7 (0 %)
	Narration elle	0/14 (0 %)	5/11 (45 %)	3/7 (43 %)
P2				
	Narration il	1/20 (5 %)	0/18 (0 %)	1/23 (4 %)
	Narration elle	6/13 (46 %)	8/16 (50 %)	9/13 (69 %)
P3				
	Narration il	0/7 (0 %)	0/9 (0 %)	2/15 (13 %)
	Narration elle	2/10 (20 %)	2/12 (16,6 %)	3/9 (33 %)
P4				
	Narration il	0/2 (0 %)	0/4 (0 %)	2/17 (12 %)
	Narration elle	0/4 (0 %)	1/4 (25 %)	2/10 (20 %)

pratiquement pas d'effet sur la proportion du pronom « elle » lors des mesures post 1 et post 2.

Lorsque les mesures post 1 sont comparées aux mesures pré traitement, les occurrences du pronom par rapport au nombre de contextes obligatoires témoignent d'une augmentation de la proportion de pronoms pour les participants P1, P2 et P4, dans trois situations reliées à la narration « elle ». La proportion des occurrences demeure stable, pour les narrations « il » de P3 et P4 qui obtiennent tous deux 0 %. P1 et P2 affichent une diminution de la proportion des pronoms pour les narrations « il », de même que P3 pour la narration « elle ». Le résultat obtenu avec l'analyse des proportions change pour une situation de narration, lorsque les nombres d'occurrences à la mesure pré et la mesure post 1 sont comparés. Cette différence provient de la narration « elle » produite par P3, pour laquelle une diminution de proportion est observée alors qu'un même nombre d'occurrences est obtenu. Les deux autres diminutions de proportion notées paraissent atténuées, lorsque le nombre de pronoms produits est considéré, car la différence repose sur une seule occurrence du pronom dans ces deux situations.

Pour les mesures post 2, la proportion de pronoms augmente comparativement à la mesure pré traitement dans 6 des 8 situations de narration lorsque les occurrences des formes pronominales sont considérées en lien avec les contextes obligatoires de production de ces formes. Les deux autres situations correspondent à la narration « il » de P1 et P2 qui affichent une moins grande proportion de pronoms à la mesure post 2. La diminution de proportion est cependant minime pour ce dernier participant. Lorsque l'analyse s'effectue sur la base du nombre d'occurrences sans égard au nombre de contextes obligatoires, le résultat demeure le même. En effet, 6 des 8 situations de narration présentent une augmentation du nombre de pronoms en post 2 comparativement à la situation pré traitement. Dans l'une des deux autres situations, le nombre d'occurrences s'avère cependant identique, alors que le nombre de contextes obligatoires a augmenté.

Du moment de mesure post 1 à post 2, cinq situations reflètent une hausse de performance pour les pronoms « il » et « elle », tant en terme de proportion que de pronoms produits. Il appert que P2 et P3 affichent une augmentation d'occurrences pour les deux formes pronominales. P4 manifeste une hausse du nombre de pronoms pour les deux formes, cependant la proportion de pronoms diminue pour la narration « elle ». P1 témoigne d'une diminution d'occurrences des pronoms et de leur proportion pour les 2 pronoms ciblés.

De grandes variations de performance sont observées d'un sujet à l'autre, qu'il s'agisse des mesures recueillies en post 1 ou en post 2 (tel qu'indiqué au Tableau V, p. 185). Les proportions d'occurrences se situent entre 0 % et 50 % en post 1 et l'écart s'étend davantage en post 2, avec une variation de 0 % à 69 %. Aux moments de mesure post 1 et post 2, les occurrences de la forme pronominale « elle » se font plus nombreuses et elles occasionnent des pourcentages plus élevés de production du pronom pour tous les participants. Seul P4 fait exception en produisant un nombre semblable de pronoms « il » et « elle » en post 2. Cette situation diffère quelque peu des mesures pré traitement, alors que seuls P2 et P3 produisent le pronom " elle " et en nombre supérieur au pronom « il ». P1 utilise davantage de pronoms « il » et, finalement, P4 n'affiche aucune occurrence pour l'une ou l'autre forme.

L'analyse de la généralisation de l'apprentissage dans le discours narratif est complexifiée par le lien étroit entre les formes pronominales « il » et « elle » et les contextes obligatoires, ainsi que la grande variabilité de ces contextes obligatoires d'une mesure à l'autre. Néanmoins, les résultats obtenus en post 2 permettent de constater une augmentation de la proportion des formes pronominales ciblées dans la majorité des situations de narrations par rapport à la mesure pré (6 sur 8), et la mesure post 1 (5 sur 8) (voir Tableau V, p. 185). Toutefois, une généralisation au discours narratif ne peut être conclue pour autant, compte tenu de la variation des contextes obligatoires et de l'absence de critères de généralisation dans ce contexte discursif. La plus grande occurrence des pronoms en post 2 témoigne cependant d'une tendance à la hausse dans la plupart des narrations recueillies.

4.5 DURÉE DU TRAITEMENT POUR LE DEUXIÈME PRONOM PERSONNEL ENSEIGNÉ

Le traitement expérimenté dans cette étude comporte l'apprentissage successif de deux formes pronominales. Compte tenu que ces pronoms partagent la même fonction grammaticale et qu'ils sont appris en séquence, il apparaît opportun de vérifier le nombre de séances requises pour l'apprentissage de la première et de la deuxième forme enseignée. Le Tableau VI reflète la durée du traitement en nombre de séances pour chacun des scénarios selon la séquence de traitement attribué à chaque participant de l'étude. Ces données indiquent le nombre de séances de traitement requis pour obtenir un niveau égal ou supérieur à cinq occurrences au-dessus de la plus haute mesure pré traitement pour deux séances consécutives. Compte tenu que ce niveau d'occurrences correspond à un critère post hoc, le nombre de séances nécessaires pour atteindre le critère diffère du nombre de séances effectuées pour trois des seize situations d'apprentissage. En effet, une séance supplémentaire de traitement a été réalisée avec P2 et P3 pour le scénario 1.1, et il en est de même pour P4 avec le scénario 1.2. Malgré qu'une telle situation se soit produite en cours de traitement, il paraît préférable de se référer au nombre réel de séances requises pour atteindre le critère d'acquisition afin de connaître la durée du traitement. Ainsi la durée d'un traitement est déterminée par le nombre de séances nécessaires pour atteindre le critère, ce qui est établi à la fin de l'expérimentation afin d'harmoniser les décisions.

Tableau VI :

Durée du traitement (nombre de séances) pour l'acquisition des pronoms " il" et "elle" selon la séquence des pronoms et des scénarios pour chaque participant

Séquence Pronoms / scénarios	Participants				total
	P1	P3	P2	P4	
1 ^{er} pronom		il		elle	
1 ^{er} scénario	9	9 ^{+b}	7	9 ^{+b}	34 ⁺
2 ^e scénario	7	5 ^a	7	9	28
Sous-total 1 ^{er} pronom	16	14 ⁺	14	18 ⁺	62 ⁺
2 ^e pronom		elle		il	Total
3 ^e scénario	5	9 ^{+b}	7 ^a	5 ^a	26 ⁺
4 ^e scénario	7 ^{+c}	7	5	6	25 ⁺
Sous-total 2 ^e pronom	12 ⁺	16 ⁺	12	11	51 ⁺
Total	28 ⁺	31 ⁺	27	30 ⁺	113 ⁺

^a Données corrigées pour le nombre de séances requises pour atteindre le critère d'acquisition

^{+b} Cessation du traitement après 9 séances sans atteinte du critère d'acquisition

^{+c} Cessation du traitement après une séance où le critère d'acquisition est atteint

Les résultats globaux suggèrent une tendance à la diminution du nombre de séances requises pour apprendre une forme avec le nombre de scénarios déjà soumis au traitement. Les participants nécessitent donc de moins en moins de séances de traitement, au fur et à mesure du déroulement des scénarios. D'après le Tableau VI, le total des séances cumulées par les participants pour le traitement du premier au quatrième scénario traité est respectivement de 34⁺, 28, 26⁺ et 25 séances. Ainsi le nombre de séances diminue du premier au quatrième scénario enseigné. Ces valeurs demeurent cependant approximatives puisque le nombre maximal de séances permises est atteint dans certains scénarios et au-delà de cette limite, le nombre de séances requises pour favoriser l'apprentissage demeure inconnu. Bien que le nombre de séances diminue avec le déroulement de la séquence de scénarios, une analyse plus approfondie révèle cependant que tous les participants ne présentent pas une durée d'apprentissage plus courte avec l'augmentation du nombre de scénarios traités. En effet, au deuxième scénario introduit, P2 et P4 maintiennent le même nombre de séances de traitement pour les scénarios 2.2 et 2.1. Au troisième scénario traité, P2 maintient le même nombre de séances pour le scénario 1.1, alors que P3 augmente le nombre de séances requis dans le contexte du scénario 2.2. Finalement, pour le quatrième scénario traité, P1 et P4 augmentent le nombre de séances respectivement pour les scénarios 2.2 et 1.1 par rapport au troisième scénario de la séquence de traitement qui leur a été attribuée.

Lorsque le nombre de séances de traitement est cumulé pour les deux scénarios permettant l'enseignement de la même forme pronominale, trois des participants de l'étude témoignent d'un moins grand nombre de séances requises pour l'apprentissage de la deuxième forme pronominale. La diminution du nombre de séances s'avère de l'ordre de deux à cinq séances de traitement. Seul P3 se distingue des autres participants avec un ajout de deux séances de traitement au total pour le deuxième pronom personnel enseigné (voir Tableau VI, p. 189). En dépit de cette hausse ce participant n'atteint pas pour autant le critère d'acquisition de la forme ciblée dans le troisième scénario de la séquence d'apprentissage. Nonobstant le résultat de ce participant quant au nombre d'occurrences dans le troisième scénario de la séquence de traitement, il n'en demeure pas moins qu'il acquiert

cette même forme pronominale en sept séances avec le quatrième scénario traité. Ainsi pour la plupart des participants de l'étude, l'acquisition de la deuxième forme pronominale se fait plus rapidement. Le nombre requis de séances de traitement diminue lors de l'introduction du premier scénario destiné à l'enseignement du deuxième pronom pour P1 et P4. Cette diminution prend place au troisième scénario, ou deuxième des scénarios réservés au deuxième pronom enseigné pour P2.

4.6 IMPACT DU TRAITEMENT SUR LA LONGUEUR ET LA COMPLEXITÉ DE LA PHRASE

Suite au traitement, les mesures de longueur et de complexité de la phrase témoignent d'un accroissement, tel que reflété au Tableau VII. Lors des mesures post 1, tous les participants manifestent une hausse de la moyenne des points tant pour le pronom « il » que « elle », à l'exception de P2 dont la moyenne pour la narration « elle » diminue de 0,1 et augmente de 0,3 seulement pour « il ». Lors des mesures post 2, la croissance observée en post 1 n'est pas poursuivie, puisque P3 affiche une moyenne plus faible pour les deux formes pronominales, de même que P4 pour le pronom « il ». À ce temps d'évaluation toutefois, la moyenne de P2 augmente de 2,6 points pour le pronom « il » et de 0,8 point pour le pronom « elle » comparativement à la moyenne en prétraitement. En post 2, tous les participants demeurent cependant au-dessus des niveaux enregistrés en pré traitement.

Donc, qu'il s'agisse de résultats obtenus en post 1 ou post 2, les mesures en post traitement sont supérieures à celles en pré traitement, sauf en ce qui concerne P2 pour qui le changement est minime. Les différences de moyenne observées suite au traitement sont supérieures à la hausse des niveaux attendus pour l'âge compte tenu de la période d'étalement du traitement. De plus, les niveaux de longueur et de complexité de la phrase s'avèrent supérieurs à tous les moments de mesure pour le pronom « elle », à l'exception de la mesure pré traitement de P3. Ainsi, les narrations avec le personnage féminin génèrent plus de points que celles créées avec le personnage masculin.

Tableau VII:

Mesure de longueur et complexité de la phrase (MLCP)¹ en phase pré traitement, post traitement 1 et 2 dans les narrations " il " et " elle " pour chaque participant.

Participant	Narration	Phases de traitement		
		pré	Post 1	post 2
P1	il	6,5	7,4	7,8
	elle	7,1	8,0	8,4
P2	il	7,1	7,4	9,7
	elle	9,1	9,0	9,9
P3	il	6,2	7,2	6,5
	elle	5,6	9,7	7,4
P4	il	6,6	8,1	7,0
	elle	7,2	8,5	8,5

¹MLCP : sous test tiré de la batterie de *Tests de langage Dudley/Delage*, (1980)

Chapitre 5. DISCUSSION

Cette étude a permis d'expérimenter un traitement expérimental nouveau reposant à la fois sur une approche pragmatique en s'inscrivant dans le contexte discursif et sur une approche didactique puisque différentes stratégies d'enseignement sont exploitées. Ce traitement est adapté au niveau cognitif de jeunes enfants car il est édifié à partir de scénarios routiniers. Il s'appuie sur des stratégies d'enseignement reconnues en orthophonie dont le modeling et la reformulation. Ainsi toutes les conditions ont été réunies pour favoriser l'apprentissage de morphèmes difficiles à acquérir, les pronoms personnels nominatifs « il » et « elle ». Les données recueillies indiquent que ce traitement a des effets positifs pour chacun des enfants et qu'il permet d'atteindre les buts fixés.

Le prochain chapitre comporte une interprétation des résultats obtenus par rapport à l'acquisition, au maintien et la généralisation des pronoms ciblés à d'autres contextes discursifs. Une réflexion sur les bénéfices des diverses composantes du traitement expérimental, de même que sur les forces et les faiblesses de cette étude est présentée. Finalement, les implications cliniques de ce traitement, de même qu'une orientation pour des recherches futures sont abordées.

5.1 ACQUISITION DES FORMES PRONOMINALES « IL » ET « ELLE »

L'ensemble des données obtenues dans la situation de traitement expérimental témoignent de l'apprentissage des formes « il » et « elle » par les enfants TSAL. En effet, il semble que (1) les pronoms sont acquis dans les situations directes d'apprentissage, que (2) les enfants maintiennent un niveau de production des pronoms significatif lors des mesures de maintien obtenues au cours de la situation d'apprentissage et que (3) l'apprentissage du second pronom par l'enfant est acquis plus rapidement que le premier pronom.

5.1.1 : ACQUISITION DES PRONOMS « IL » ET « ELLE » DANS LES SCÉNARIOS DE TRAITEMENT

Les résultats obtenus permettent de retenir la première hypothèse à l'effet que suite au traitement expérimental, les participants utilisent les formes pronominales « il » et « elle » dans les scénarios où ces formes ont été respectivement traitées. La modification du comportement verbal apparaît dès l'implantation du traitement ou peu après, tel que le reflète la différence entre le niveau des occurrences lors des mesures de base et en situation de traitement. L'indépendance du traitement est manifeste pour l'ensemble des situations traitées, à l'exception de la dernière situation de la séquence pour lesquelles tous les participants accusent une augmentation des occurrences durant les dernières mesures de base. Ceci n'atténue pas pour autant l'effet particulier du traitement puisqu'il est tout à fait plausible que la familiarité des participants avec la formule de traitement, au fur et à mesure du déroulement des scénarios, ait contribué à une telle performance lors du dernier scénario. De plus, l'augmentation du nombre des pronoms produits lors des mesures de base est manifeste seulement pour les dernières mesures effectuées, au moment même où la forme ciblée est elle-même traitée dans un autre scénario.

L'effet du traitement est perceptible pour la majorité des situations traitées chez tous les participants. Les résultats obtenus témoignent que la performance des participants ne revient pas à la ligne de base au cours du traitement. Tout porte à croire que les pronoms personnels « il » et « elle » ont été appris par les participants suite au traitement. Les répliques de l'effet prévues dans le devis expérimental permettent d'éliminer la contribution de variables extérieures aux résultats obtenus et elles assurent que l'acquisition de la forme est reliée au traitement expérimental. De plus, l'efficacité du traitement est observée tant pour le pronom « il » que le pronom « elle », puisque chaque forme est apprise dans au moins un scénario traité par l'ensemble des participants. Le critère d'acquisition n'a cependant pu être atteint dans trois situations d'apprentissage pour deux enfants. Il s'agit des scénarios 1.2 et 2.2 pour P3 et du scénario 2.2 pour P4. Suite aux résultats obtenus dans ces situations d'apprentissage, diverses explications peuvent être envisagées telles la disposition générale de l'enfant, le critère d'acquisition arbitraire et l'apprentissage

moindre, la difficulté de certains scénarios, de même que l'attrait pour chacun des scénarios d'apprentissage.

Les données recueillies à chaque session de traitement sur le déroulement de la session, le comportement du participant et les conditions de l'environnement relativement à ces scénarios, ne dévoilent aucun fil conducteur expliquant la performance des participants dans ces scénarios. De plus, le comportement des participants au début de la séance ne présente aucune particularité laissant présager les résultats obtenus. Il apparaît donc difficile d'établir un lien entre la performance des participants lors des jeux de rôle dans les scénarios et la disposition générale des participants.

Le critère d'acquisition établi dans cette étude pour les morphèmes ciblés est arbitraire. Il est donc possible que certains enfants apprennent mais à un degré moindre, même si les conditions mises en place lors du traitement favorisent l'apprentissage de la forme ciblée. En effet, l'utilisation du pronom personnel nominatif est propice en de multiples occasions au cours du traitement. Tout d'abord, le contexte de révision de l'affiche illustrant les deux rôles d'un scénario permet le rappel de la forme ciblée et peut susciter son utilisation. Ensuite, le jeu des deux rôles d'un scénario, celui de l'enfant et celui de l'adulte, favorise l'utilisation de la forme lors de la prestation du participant dans chacun des deux rôles d'un scénario. Finalement, les diverses procédures de traitement mises à contribution suscitent la production du pronom ciblé. De cette façon, le morphème enseigné peut donc être évoqué à plusieurs reprises, au cours d'une séance de traitement. Parmi les productions entendues, *seules* les occurrences correspondant à une production spontanée sont cependant retenues. Ainsi, le résultat indiqué est bien en deçà du nombre réel de production des pronoms personnels par chaque participant dans chacun des scénarios traités, mais les occurrences retenues s'avèrent indéniablement le produit de l'utilisation pertinente et spontanée de la forme morphologique ciblée en lien avec sa fonction discursive. L'acquisition des pronoms personnels « il » et « elle » par le traitement expérimental est d'autant plus certifiée que la mesure utilisée s'avère très conservatrice. Le critère d'acquisition peut toutefois s'avérer

trop contraignant pour certains enfants. Il se pourrait que P3 et P4 aient appris à un degré moindre dans ces scénarios et que le nombre de séances, limité à 9 par le devis, n'ait pas permis d'atteindre le critère établi. Ainsi, ils auraient eu moins d'opportunités de démontrer leur apprentissage et peut-être qu'un nombre supérieur de séances aurait permis l'apprentissage de la forme ciblée dans ces scénarios.

Le devis expérimental permet de contrôler l'alternance des formes pronominales et des scénarios, à l'intérieur des deux dyades de participants. Ainsi la difficulté que peut présenter le scénario 1.2 ne peut s'expliquer par un effet d'ordre des pronoms puisque P1, soumis à la même séquence d'apprentissage des pronoms que P3, a acquis le pronom « il ». Un effet d'ordre des scénarios pour le pronom « il » ne peut davantage être retenu car P4 a appris cette forme dans une même séquence de scénarios que P3. Il en est de même pour le scénario 2.2, bien que deux participants n'aient pu acquérir complètement la forme « elle » dans ce scénario. L'ordre de présentation des pronoms ne paraît pas en cause puisque le scénario 2.2 est le premier de la séquence pour P4 et le troisième pour P3. Le scénario 2.2 s'avère cependant le premier scénario d'apprentissage du pronom « elle », pour ces deux participants. Il y aurait lieu de s'interroger sur la difficulté d'apprendre la forme « elle » lorsque l'enseignement de cette forme débute avec le scénario 2.2.

Les variations de performance d'un scénario à l'autre incitent à questionner l'attrait que chacun de ces scénarios suscite. Pour vérifier cet aspect, les participants ont été invités à classer les scénarios par ordre de préférence à la fin de l'expérimentation. Un tableau comportant l'image thème de chaque scénario, tel qu'elle apparaît sur l'affiche servant au traitement permet de vérifier cet attrait. À la dernière séance de l'expérimentation, les participants ont transmis leur appréciation de chacun des scénarios, en accolant un nombre de cœur correspondant à leur préférence pour chaque scénario, dans un ordre croissant de 1 à 4 cœurs (voir Figure K1 à l'Appendice K). Il semble toutefois qu'aucune relation existe entre la préférence pour un scénario donné et la performance des participants dans ce scénario puisqu'une grande variabilité se dégage des résultats obtenus (voir Tableau K1). En effet, pour les deux scénarios ayant permis un apprentissage partiel (scénarios 1.2 et 2.2), P3

attribue respectivement la plus haute cote à l'un et la plus basse à l'autre. Par ailleurs, le scénario 2.2 recueille une des plus hautes cotes par P4. Ces résultats peu concluants peuvent toutefois découler de l'instrument utilisé qui n'aurait pas permis une appréciation à sa juste valeur.

Lorsque la structure même des scénarios est comparée, il apparaît difficile de dégager un facteur commun pour les scénarios qui ont permis un apprentissage partiel de la forme ciblée. Une structure comportant davantage d'éléments répétitifs peut sembler plus favorable à l'apprentissage. Dans les scénarios du magasin (1.1), de la fête (2.1) et du restaurant (2.2), cette répétition est présente. Pour le scénario du magasin (1.1), à plusieurs reprises le vendeur propose des articles ou s'informe des goûts et des besoins du père de l'acheteur (ex : « Est-ce qu'il aime lire? ») et l'acheteur répond aux diverses suggestions en informant le vendeur (ex : « il adore les casquettes. »). Dans le scénario de la fête (2.1), les invitations des amis par téléphone se prêtent à de nombreuses répétitions de la forme ciblée, car il importe de transmettre des informations sur sa sœur (ex : « elle va avoir 7 ans. »; « elle aime les clowns. »). Pour le scénario du restaurant, une forme de répétition s'installe dans le fait de s'enquérir du choix de boissons et de nourriture pour sa sœur (ex : « qu'est-ce qu'elle va boire? ») et de formuler ce choix (ex : « elle aime le jus d'orange »). Or, la structure répétitive du scénario 2.2, ne semble pas avoir facilité l'apprentissage de la forme « elle » pour P3 et P4. Si toutefois il y avait eu un effet de la structure du scénario, d'autres facteurs ont pu l'atténuer.

Il résulte donc de cette analyse des scénarios avec apprentissage partiel qu'aucun des éléments soulevés ne peut expliquer de façon satisfaisante la performance de ces deux enfants dans trois situations d'apprentissage. Par ailleurs, la mise en relation des résultats dans ces scénarios, où l'acquisition s'avère partielle, avec ceux obtenus lors des mesures de maintien et de généralisation pour ces mêmes scénarios, pourra toutefois aider à fonder le jugement d'acquisition de ces pronoms par ces deux enfants.

L'efficacité du traitement expérimental pour l'enseignement des formes pronominales de la troisième personne du singulier démontrent que les diverses variations phonologiques de ces pronoms en français ne freinent aucunement l'acquisition de ces formes par des enfants dysphasiques francophones. Comparativement aux études recensées ayant procédé à l'enseignement d'une forme pronominale en anglais, il apparaît que les résultats de la présente étude appuient ceux de Culatta et Horn (1982), ceux de Hegde et Gierut (1979), de même que ceux de Connell (1986) qui ont respectivement démontré l'acquisition du pronom « he », celle des pronoms « she », « him » et « he », celle des pronoms « he » et « she », auprès d'enfants légèrement plus jeunes présentant un trouble langagier. L'étude actuelle se distingue cependant de celle de Connell quant à l'approche utilisée puisque le traitement appliqué par ce dernier repose d'abord sur une procédure d'imitation avec renforcement graduellement diminué. La procédure d'imitation domine également dans l'étude de Hegde et Gierut, même si ces auteurs l'identifient différemment. Par contre, l'étude actuelle se rapproche davantage de celle de Culatta et Horn dont le traitement fait appel à des situations naturelles d'évocation de la forme, tout en manipulant la complexité de la situation et la fréquence du modeling. Finalement, la présente étude ne contredit pas les résultats de Courtright et Courtright (1979) qui ont mis en évidence la supériorité de l'approche de modeling pour le pronom « they ». Par ailleurs, ces résultats ne corroborent pas ceux de Ellis Weismer et Murray-Branch (1989) qui n'ont pu démontrer l'efficacité du modeling, ni du modeling avec évocation, pour l'apprentissage du pronom « he » auprès d'un enfant d'âge comparable présentant un trouble du langage. Ces auteurs ont cependant pu observer des occurrences du pronom particulièrement lors du traitement avec l'approche du modeling avec évocation qui se rapproche de la procédure utilisée dans la présente étude.

Il apparaît difficile de mettre en relief les résultats de la présente étude avec ceux de Fey et al. (1993), bien qu'il existe certains points communs. En effet la stimulation focalisée est mise à contribution pour l'enseignement des formes pronominales « il » et « elle » dans la présente étude. Fey et collaborateurs utilisent notamment cette procédure auprès d'un groupe d'enfants pour l'enseignement d'une diversité de

formes morphologiques dont les pronoms personnels de la troisième personne du singulier. Tout en démontant l'efficacité de leur approche pour le développement morphologique en général, les moyennes de groupe obtenues n'ont mis en évidence aucun changement relativement au pronom personnel. Il n'est cependant pas impossible que des participants du groupe aient pu acquérir les pronoms personnels suite à ce traitement sans que cela n'ait pu être décelé par l'instrument de mesure utilisé. Une mesure langagière globale et la disparité des participants en regard de la maîtrise de ces formes ont pu contribuer à de tels résultats.

5.1.2 : MAINTIEN DES ACQUISITIONS EN COURS DE TRAITEMENT EXPÉRIMENTAL

Le devis à mesures de base multiples se distingue du devis à cas unique avec retrait du traitement (ABA) en raison de la persistance souhaitée de l'effet du traitement plutôt qu'un retour au niveau des mesures de base avec l'arrêt de ce traitement (Hegde, 1987). Lors de cet arrêt, une baisse de la performance est cependant vraisemblable, compte tenu de l'absence de stimulation dans la situation de maintien mesurée. Les résultats obtenus en phase de maintien dans la présente expérimentation correspondent à un tel profil pour la majorité des scénarios traités. En dépit d'une baisse des occurrences, le niveau de production des pronoms atteint en phase de maintien répond au critère adopté pour le maintien des acquis pour l'ensemble des situations de scénarios traités, à part une seule situation d'apprentissage (P4 scénario 2.2). Cette situation prévaut même pour les deux scénarios avec apprentissage partiel chez P3, ce qui renforce le jugement d'acquisition chez ce participant.

De tels résultats permettent d'affirmer que l'effet du traitement est maintenu par l'ensemble des participants pour l'ensemble des situations ayant été traitées, alors que le traitement est appliqué à une autre situation. Ainsi la deuxième hypothèse est vérifiée, car les occurrences de la forme pronomiale ciblée dans un scénario où elle a été traitée se maintiennent à un niveau d'un écart-type autour de la moyenne des occurrences obtenues au cours du traitement, dans les semaines suivant

immédiatement le traitement de cette forme dans ce scénario. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Culatta et Horn (1982) pour le pronom « *he* ». Ces auteurs ont effectivement démontré un maintien des acquisitions pour les divers morphèmes enseignés suite à un traitement appliquant la procédure de modeling par le biais de jeux de rôle. Ceux-ci s'actualisent dans le cadre de situations naturelles offrant la possibilité d'évoquer les formes ciblées. Ce contexte d'intervention s'apparente donc à celui des scénarios utilisés pour la présente étude. La comparaison avec d'autres études portant sur l'acquisition des pronoms personnels s'établit plus difficilement. En effet, ces études optent pour des mesures de généralisation à chaque séance de traitement avec d'autres stimuli (Connell, 1986; Ellis Weismer & Murray-Branch, 1989), un autre contexte langagier (Connell, 1986) ou encore une mesure avec stimuli différents lorsque le traitement est complété (Courtright & Courtright, 1976).

À l'instar de Culatta et Horn (1982) avec le pronom « *he* », cette étude a donc démontré qu'une fois acquises, les formes pronominales de la troisième personne du singulier en français sont maintenues en cours de traitement dans l'ensemble des situations d'apprentissage, à l'exception d'une seule où le critère d'acquisition n'a pu être atteint (P4 scénario 2.2).

5.1.3 : DURÉE DU TRAITEMENT POUR LE DEUXIÈME PRONOM ENSEIGNÉ

La présente étude démontre globalement que le nombre de séances de traitement requis pour l'apprentissage d'une forme pronominale dans un scénario diminue au fur et à mesure que le nombre de scénarios traités augmente. De tels résultats sont obtenus alors que l'ordre des pronoms enseignés et l'ordre des scénarios traités sont contrebalancés dans le devis expérimental utilisé. Ainsi, ce traitement expérimental, permettant l'acquisition d'un pronom de la troisième personne ayant une fonction sujet, favorise un apprentissage plus rapide d'un deuxième pronom personnel sujet de même personne, ce qui confirme la sixième hypothèse de l'étude.

Deux facteurs requièrent toutefois que cette affirmation soit nuancée. Le premier concerne l'établissement d'un critère post-hoc qui occasionne une situation particulière pour P1 dans le scénario 2.2. En effet, le traitement a été interrompu avant que deux mesures de suite se conforment au critère (voir Figure 5, P. 167). Le deuxième facteur constitue l'atteinte du nombre limite de séances de traitement permises dans trois situations d'apprentissage. Il s'agit des scénarios 1.2 et 2.2 pour P3 et du scénario 2.2 pour P4. Malgré que ces deux derniers participants aient augmenté leurs occurrences du pronom ciblé pendant le traitement, l'information disponible ne permet pas de statuer sur le nombre réel de séances requises pour qu'ils apprennent la forme pronominale enseignée lorsqu'elle est présentée dans la première et la troisième position d'une séquence de scénarios.

Par ailleurs, lorsque les résultats sont considérés sous l'angle du nombre total de séances de traitement pour les deux scénarios permettant l'apprentissage d'un pronom, une tendance se dégage dans le sens de l'hypothèse formulée. Le deuxième pronom est appris avec un moins grand nombre de séances par trois des quatre participants. P3 se distingue avec deux séances de plus pour le deuxième pronom enseigné. Le total cumulé pour le premier et le deuxième pronom enseigné ne reflète cependant pas la durée réelle de l'apprentissage pour ce participant. En effet, P3 atteint le nombre maximal de séances permises dans un scénario, tant pour le premier que le deuxième pronom enseigné.

Qu'il s'agisse du nombre de séances requis en regard de la séquence des scénarios traités ou des pronoms enseignés, les résultats de la présente étude corroborent ceux de Hegde et Gierut (1979), de même que ceux de Connell (1986). En effet, ces auteurs constatent l'acquisition plus rapide d'une forme selon sa position dans la séquence d'apprentissage. Les résultats de Hegde et Gierut (1979) reposent cependant sur un seul participant ayant été soumis à un apprentissage de pronoms nominatifs et accusatifs de la troisième personne dans la séquence : « *she, him, he* ». La présente étude partage davantage de points communs avec l'étude de Connell (1986) même si cette dernière correspond à une étude de groupe. En effet, dans cette dernière étude, les pronoms nominatifs de la troisième personne « *he* » et

« *she* » sont enseignés avec un devis expérimental permettant de contrebalancer l'ordre d'enseignement des pronoms. Il appert cependant que la durée d'apprentissage du pronom est plus longue dans l'étude de Connell.

Bien qu'il soit nécessaire de connaître l'efficacité du traitement appliqué pour l'apprentissage des formes morphologiques ciblées, les mesures effectuées à l'intérieur des scénarios de traitement ne renseignent aucunement sur la généralisation des acquis. La valeur écologique d'un traitement favorisant l'utilisation de la forme exclusivement dans le contexte du traitement reste à démontrer. Aussi est-il utile de vérifier la généralisation des acquis dans d'autres contextes langagiers.

5.2 GÉNÉRALISATION DES ACQUIS

Le plan expérimental de la présente étude comporte des mesures permettant de vérifier la généralisation des acquis à différents niveaux. La généralisation des acquis dans le temps, de même que le transfert à d'autres contextes langagiers tels des situations semblables non traitées et le discours narratif sont vérifiés dans la présente étude. Les résultats permettent de croire qu'il existe une généralisation dans le temps et à des situations semblables à celles du traitement. La situation diffère cependant pour le discours narratif dans lequel un plus grand nombre d'occurrences est toutefois noté.

5.2.1: GÉNÉRALISATION DANS LE TEMPS

Les résultats recueillis quatre semaines après la fin du traitement, indiquent que le niveau d'occurrence des pronoms se maintient dans une étendue d'un écart-type autour de la moyenne des occurrences obtenue lors du traitement, à l'exception d'une situation traitée. Dans cette situation, le critère de maintien n'a pas été atteint pour P2 dans le scénario 1.2, alors que les niveaux d'occurrences de ce participant

dans toutes les autres situations correspondent au critère. Dans le scénario 1.2, P2 a pourtant atteint des niveaux d'occurrences élevés lors du traitement par rapport à la moyenne des mesures de base. Pour ce même scénario, ce participant manifestait déjà un effet de traitement du scénario précédent pour le même pronom par le niveau d'occurrences plus élevé des dernières mesures de base de ce scénario. De plus, un apprentissage rapide effectué en 5 séances était parallèlement observé. Cette durée d'apprentissage correspond à la plus rapide enregistrée pour l'ensemble de l'étude. Tous les participants de l'étude ont cependant effectué un apprentissage aussi rapide dans au moins un scénario. Nonobstant ce dernier élément, il est peut-être indiqué de questionner la durabilité de l'effet d'un apprentissage rapide, pour ce participant. Un autre participant (e.g. : P1 scénario 2.1), qui a réussi à apprendre un pronom en une aussi brève durée de traitement, a démontré un maintien et une généralisation dans le temps. Lors de l'évaluation pré traitement, P2 n'utilisait aucunement la pronom « il » alors que le pronom « elle » était utilisé indifféremment pour une variété de formes pronominales. Le défi d'acquérir la forme « il » pourrait être plus grand pour ce participant, de telle sorte qu'il exigerait un nombre de séances supérieur pour consolider l'apprentissage. Ces aspects mériteraient d'être approfondis.

L'ensemble des résultats confirme la troisième hypothèse en ce sens que suite au traitement expérimental, l'acquisition des formes pronominales « il » et « elle » se généralise dans le temps. Ainsi, le nombre d'occurrences obtenues en l'absence de tout traitement et le délai de quatre semaines après la dernière séance de traitement permettent de confirmer l'efficacité de ce traitement. Sans aucune stimulation, les participants maintiennent un niveau suffisamment élevé d'occurrences au dessus des mesures de base pour conclure à la généralisation des acquis dans le temps. Il aurait été intéressant de vérifier si cette généralisation dans le temps se maintient plus tardivement, 3 ou 6 mois, mais des problèmes techniques nous ont empêché de le faire, notamment la reprise en charge en orthophonie des participants dans leur milieu clinique respectif et leur disponibilité pour une plus longue période.

Parmi les études concernant le pronom personnel, seule celle de Courtright et Courtright (1976) peut se prêter à une comparaison. Ces auteurs ont démontré un effet semblable pour l'acquisition du pronom « *they* » dans un intervalle d'une semaine seulement après la fin du traitement et avec d'autres stimuli.

5.2.2 : GÉNÉRALISATION À DES SITUATIONS SEMBLABLES

Les résultats sont éloquents lorsque la performance des participants est mesurée dans de nouvelles situations. Les données recueillies révèlent un effet du traitement pour tous les participants dans les deux scénarios non traités. Il est donc possible de conclure que les formes pronominales « il » et « elle » se sont généralisées à d'autres situations non traitées. La quatrième hypothèse est donc vérifiée par le fait même, puisque l'effet du traitement se généralise également à un contexte semblable à celui utilisé pour le traitement pour tous les enfants. Cela renforce l'idée d'une véritable acquisition.

D'autres chercheurs (Connell, 1986; Courtright & Courtright, 1976) ont également constaté le transfert des acquis à d'autres stimuli. Ceux-ci correspondent à des images illustrant des situations différentes de celles utilisées en traitement bien que semblables. Courtright et Courtright obtiennent cette généralisation de l'effet avec un traitement axé sur la procédure de modeling et un autre basé sur la procédure d'imitation, tout en observant un effet supérieur du modeling. La procédure utilisée par Connell relève davantage de l'imitation. Ces deux études diffèrent donc de la présente tant par les stimuli utilisés (image, jeux de rôles) que par les procédures mises à contribution pour le traitement (imitation, modeling, stimulation focalisée). Toutes ces études favorisent néanmoins l'acquisition et la généralisation des pronoms personnels à des contextes semblables. La forme pronominale ciblée diffère cependant dans l'étude de Courtright et Courtright dans laquelle le pronom de la 3^e personne du pluriel est ciblé. La difficulté potentielle reliée à la distinction de genre qui doit s'établir pour l'acquisition de la 3^e personne du singulier tant en anglais qu'en français est ainsi éliminée, ce qui pourrait faciliter l'apprentissage. Au delà des

pronoms « *he* » et « *she* », l'étude de Connell cible l'auxiliaire « *is* » pour deux des quatre participants, considérant la théorie de Givon (1976) sur la fonction sujet et ses propriétés. Les quatre participants de Connell acquièrent cependant toutes ces formes de même que les autres formes morphologiques reliées aux propriétés du sujet et ils les généralisent.

Par contre, les résultats de la présente étude se différencient de ceux de Ellis Weismer et Murray-Branch (1989). En effet, ces auteurs ont constaté une généralisation des acquis pour l'acquisition de l'auxiliaire « *is* » et l'inversion des auxiliaires « *is* » et « *are* » dans la forme interrogative mais non pour le pronom « *he* », dont le niveau a chuté près de celui des mesures de base. La procédure utilisée dans cette étude s'avère toutefois fort différente de celle utilisée dans la présente étude. Le traitement de la présente étude repose sur des scénarios favorisant la production des pronoms « il » et « elle » dans un contexte naturel. Ainsi lors de l'utilisation d'une forme, celle-ci exerce un lien cohésif dans le dialogue qui s'élabore au cours du jeu de rôle. Le lien entre le morphème et sa fonction discursive paraît plus artificiel dans l'étude d'Ellis Weismer et Murray-Branch qui suscitent l'évocation du pronom « *he* » par des stimuli visuels. Pourtant Connell (1986), dont la procédure repose également sur des stimuli visuels et l'imitation, a démontré l'acquisition des pronoms « *he* » et « *she* » et la généralisation des acquisitions à d'autres contextes langagiers. À la différence d'Ellis Weismer et Murray-Branch (1989), le traitement de Connell (1986) comporte des étapes avec des stimuli visuels conçus pour créer un contexte obligatoire pour l'utilisation de ces pronoms. Ainsi l'étude de Connell (1986), celle de Courtright et Courtright (1976) et celle d'Ellis Weismer et Murray-Branch (1989) se différencient sur divers points. Les distinctions relatives au contexte langagier aussi bien qu'au matériel utilisé, sans omettre la cible morphologique, pourraient donc être au nombre des facteurs ayant pu influencer les résultats des participants dans ces études.

5.2.3 : Généralisation à un autre contexte discursif

Le discours narratif présente des caractéristiques discursives différentes de celles correspondant au scénario. Contrairement au discours conversationnel prévalant dans le contexte des scénarios, les énoncés du participant ne sont pas influencés par les interventions de l'examineur lors d'une narration. Selon Wigglesworth (1990), une narration structurée et cohérente demande une habileté linguistique et cognitive considérable. Kail et Hickmann (1992) considèrent que les habiletés cognitives influencent le comportement linguistique des enfants et en retour la complexité croissante de leur répertoire linguistique affecte leur potentiel cognitif. Pour Baltaxe et D'Angiola (1992), en plus de la maîtrise linguistique de moyens grammaticaux aussi bien que lexicaux, la cohésion discursive dans la narration fait également appel aux habiletés pragmatiques (habileté à comprendre la perspective de l'auditeur et à différencier l'information nouvelle et ancienne) et cognitives (représentation symbolique, contrôle de soi, mémoire, pensée relationnelle et séquentielle). Ces auteurs véhiculent donc la plus grande complexité du contexte narratif, conscients des habiletés qui sous-tendent la narration.

Le contexte narratif de la présente étude peut s'avérer plus difficile pour les participants car il correspond à la création d'une histoire à partir d'images représentant un thème qui ne leur est pas familier. Selon Wigglesworth (1990), une narration générée à partir d'images exige la mise en place de référents linguistiques à partir des sources extralinguistiques et le maintien d'une référence claire tout le long de la narration. Ainsi, l'enfant traite non seulement la nouvelle information présente dans chaque image, mais il doit, au même moment, organiser l'information de façon structurée. Ce contexte discursif diffère de celui de la narration d'une histoire personnelle qui correspond à un contexte narratif plus facile pour de jeunes enfants (McCabe, 1996; Preece, 1987) .

Dans la présente étude, une tendance vers une plus grande utilisation des formes pronominales enseignées en discours narratif est observable suite au traitement. Ceci supporte les liens établis par Culatta (1994) et Westby (1984) entre le scénario

routinier ou le script et la narration, à savoir que le script en est le précurseur. De ce fait, il s'avère plausible que l'effet d'un traitement intensif recourant à des scénarios routiniers puisse se refléter sur les productions narratives. L'interprétation des données sur la narration posent cependant certaines difficultés. En effet, divers facteurs doivent être considérés dans l'analyse pour l'interprétation de ces résultats. Premièrement, bien que le contexte narratif soit favorable à l'évocation des pronoms personnels « il » ou « elle », il ne permet cependant pas d'établir un niveau d'occurrences attendu pour ces pronoms personnels. Dans la présente étude, ceci se traduit par un nombre de contextes obligatoires fort variable d'une production narrative à l'autre pour un même participant et également d'un participant à l'autre. Ainsi, la mesure de la proportion d'occurrences du pronom personnel ciblé est établie à partir de quantités fort différentes de contextes obligatoires d'une narration à l'autre. Deuxièmement, une seule production narrative est effectuée à chacun des temps d'évaluation. Le jugement concernant la maîtrise de ces formes en contexte narratif repose donc sur une seule mesure, qu'il s'agisse d'évaluer les connaissances préalables au traitement ou le transfert de l'acquisition dans un autre contexte discursif différent de celui du traitement. Compte tenu de la grande variabilité des contextes obligatoires en discours narratif, un plus grand nombre de prises de mesures à chaque temps d'évaluation aurait permis de déceler une tendance ou à tout le moins d'étayer davantage ce jugement. Troisièmement, la procédure utilisée pour la narration influence les résultats. En cours de narration, le locuteur doit composer avec un enchevêtrement de considérations discursives et non discursives (contextuelles) pour la production d'une narration (Liles, 1993). Or, dans la présente expérimentation, les participants ont pour tâche de raconter l'histoire suscitée par les images à un auditeur qui partage le même champ de vision. Ainsi le contexte de l'expérimentation a pu influencer le nombre d'occurrences des formes pronominales à la baisse puisque le discours narratif adressé à un auditeur naïf suscite plus d'occurrences de références personnelles dont les pronoms (Liles 1985; 1993). Il est donc probable que les occurrences dans les corpus narratifs recueillis soient moindres en raison de la méthodologie privilégiée ici.

Une recension des écrits sur la narration effectuée par Liles (1993) conduit l'auteur à considérer que la compétence narrative repose sur des habiletés sociales et cognitives sollicitant notamment la capacité de décontextualiser les événements et d'organiser le contenu narratif. Ces habiletés se manifestent dès l'âge de 5 ans, ce qui correspond à l'âge charnière à partir duquel les enfants se développant normalement témoignent d'un développement rapide sur le plan discursif. Le développement des habiletés linguistiques spécifiques telle la cohérence discursive, établissant les liens entre les phrases, débute aussi à cet âge (Karmiloff-Smith, 1981; Bamberg, 1986; Wigglesworth, 1993) et se poursuit jusqu'à l'adolescence, alors que les habiletés grammaticales préalables, se situant au niveau de la phrase, sont acquises assez rapidement (Liles, 1993). Compte tenu des difficultés langagières qu'éprouvent les enfants TSAL au niveau même de la phrase, il n'est donc pas étonnant que le développement des habiletés discursives soit décalé (Baltaxe & D'Angiola, 1992; Liles, 1985; 1987; Paul & Smith, 1993). Ainsi, bien que la référence par des pronoms personnels soient les premiers marqueurs de cohésion à être acquis (Baltaxe & D'Angiola, 1992), ces liens de cohésion dans le discours narratif seraient employés plus tardivement par les TSAL. Parmi les chercheurs qui s'intéressent aux formes pronominales, van der Lely (1997) observe que des TSAL de 12 ans utilisent moins de pronoms que des enfants plus jeunes, auxquels ils sont appariés sur le plan linguistique. Lorsque les pronoms sont utilisés, ces TSAL font preuve cependant des habiletés linguistiques adéquates pour cette utilisation qui dépend de représentations de fonctions pragmatiques complexes (introduction, maintien). Or, dans la présente étude, les participants affichant le plus grand écart d'âge sont P2 (6;8 ans) et P4 (4;11 ans) et qu'ils soient le plus jeune ou le plus âgé, l'âge de ces participants ne paraît pas en relation avec leur performance (voir Tableau V, p. 185), bien que P2 affiche plus d'occurrences de la forme féminine du pp 3^e ps.

Relativement à la cinquième hypothèse de l'étude, il ne conviendrait donc pas d'affirmer sans équivoque que l'effet du traitement se généralise au contexte narratif, par contre il est pertinent d'exprimer que les occurrences des formes enseignées ont augmenté dans le discours narratif suite au traitement. Le discours narratif paraissait le meilleur contexte d'évocation des pronoms « il » et « elle » dans

Une recension des écrits sur la narration effectuée par Liles (1993) conduit l'auteur à considérer que la compétence narrative repose sur des habiletés sociales et cognitives sollicitant notamment la capacité de décontextualiser les événements et d'organiser le contenu narratif. Ces habiletés se manifestent dès l'âge de 5 ans, ce qui correspond à l'âge charnière à partir duquel les enfants se développant normalement témoignent d'un développement rapide sur le plan discursif. Le développement des habiletés linguistiques spécifiques telle la cohérence discursive, établissant les liens entre les phrases, débute aussi à cet âge (Karmiloff-Smith, 1981; Bamberg, 1986; Wigglesworth, 1993) et se poursuit jusqu'à l'adolescence, alors que les habiletés grammaticales préalables, se situant au niveau de la phrase, sont acquises assez rapidement (Liles, 1993). Compte tenu des difficultés langagières qu'éprouvent les enfants TSAL au niveau même de la phrase, il n'est donc pas étonnant que le développement des habiletés discursives soit décalé (Baltaxe & D'Angiola, 1992; Liles, 1985; 1987; Paul & Smith, 1993). Ainsi, bien que la référence par des pronoms personnels soient les premiers marqueurs de cohésion à être acquis (Baltaxe & D'Angiola, 1992), ces liens de cohésion dans le discours narratif seraient employés plus tardivement par les TSAL. Parmi les chercheurs qui s'intéressent aux formes pronominales, van der Lely (1997) observe que des TSAL de 12 ans utilisent moins de pronoms que des enfants plus jeunes, auxquels ils sont appariés sur le plan linguistique. Lorsque les pronoms sont utilisés, ces TSAL font preuve cependant des habiletés linguistiques adéquates pour cette utilisation qui dépend de représentations de fonctions pragmatiques complexes (introduction, maintien). Or, dans la présente étude, les participants affichant le plus grand écart d'âge sont P2 (6;8 ans) et P4 (4;11 ans) et qu'ils soient le plus jeune ou le plus âgé, l'âge de ces participants ne paraît pas en relation avec leur performance (voir Tableau V, p. 185), bien que P2 affiche plus d'occurrences de la forme féminine du pp 3^e ps.

Relativement à la cinquième hypothèse de l'étude, il ne conviendrait donc pas d'affirmer sans équivoque que l'effet du traitement se généralise au contexte narratif, par contre il est pertinent d'exprimer que les occurrences des formes enseignées ont augmenté dans le discours narratif suite au traitement. Le discours narratif paraissait le meilleur contexte d'évocation des pronoms « il » et « elle » dans

une fonction anaphorique, compte tenu des contextes obligatoires qu'il génère pour ces formes grammaticales. Or, il appert que la mesure utilisée se prête mal aux comparaisons pré et post traitement. En effet, les productions narratives suscitent un nombre variable de contextes obligatoires à chaque moment de mesure. Si la présence de contextes obligatoires permet de vérifier une utilisation adéquate de la forme enseignée, l'absence de tels contextes ne signifie toutefois pas que la forme n'est pas apprise. Ainsi, à cause de la nature de la mesure, il n'y a pas moyen d'affirmer de façon claire que les acquisitions se sont généralisées au discours narratif.

Les résultats obtenus aux trois moments de mesure reflètent des variations intraparticipants et interparticipants. La fidélité test-retest de cette mesure n'est pas connue et la prise d'une seule mesure à chaque moment de mesure ne fournit aucune orientation. Il s'avère donc difficile d'interpréter les modifications de performance en pré et post traitement. Ceci l'est d'autant plus pour la hausse des occurrences entre post 1 et post 2 qui pourrait être aussi bien reliée à l'apprentissage de la tâche réalisée à un mois d'intervalle, qu'à l'acquisition de connaissances entre ces deux moments ou encore à la variabilité de cette mesure. Les données recueillies ne permettent pas d'opter pour aucune de ces trois explications. De plus, la situation pré traitement ne peut servir de point de référence, car sans indication préalable à l'expérimentation d'une telle variabilité, une seule mesure pré traitement a été effectuée comparativement à deux mesures en post traitement.

Ces résultats ne peuvent être comparés à d'autres car, à notre connaissance, aucune autre étude n'a mesuré l'effet du traitement des formes pronominales sur la narration. Les écrits sur le transfert des acquisitions à d'autres contextes langagiers ou la généralisation des acquis peuvent cependant nous alimenter. Selon Fey (1988), plusieurs mois et années peuvent s'écouler avant que les concepts, catégories formelles ou les règles enseignés à l'enfant ne soient conformes aux spécifications langagières de l'adulte. Bien que des résultats soient observables avec des stimuli semblables, les acquisitions ne se transfèrent pas rapidement en contexte naturel.

Pendant que les acquis sont encore fragiles, l'enfant subit l'influence de facteurs qui demandent plus de ressources cognitives. Ainsi les résultats obtenus en discours narratif s'expliqueraient par l'insuffisance du temps écoulé suite à la phase de traitement. La généralisation des acquisitions est observée dans un contexte semblable qui demande probablement moins de ressources cognitives que le transfert des acquis dans un contexte langagier nouveau et plus complexe, par surcroît. Une mesure de production narrative plus tardive, quand l'enfant est plus avancé sur le plan cognitif, aurait été souhaitable.

Un problème de généralisation traduit un échec pour acquérir des règles langagières de grande portée et appliquer avec flexibilité les connaissances acquises selon Kamhi (1988). L'auteur ajoute que ceci peut résulter d'une représentation trop limitée de la connaissance, d'un échec à noter la similitude avec la situation originale ou de facteurs de performance. Les résultats de la présente étude ne peuvent être reliés à aucun des deux premiers éléments, puisque les formes enseignées sont utilisées en contexte narratif, même si le nombre d'occurrences s'avère insuffisant par rapport aux contextes obligatoires observés. La narration se différencie cependant du contexte d'enseignement de la forme et elle peut susciter des contraintes de traitement de l'information engendrant un problème de performance. Les facteurs de performance soulevés par Kamhi (1988) pourraient expliquer les résultats de cette étude, d'autant que l'auteur soulève la possibilité que les enfants avec trouble du langage soient moins flexibles dans l'application de leurs connaissances.

Johnston (1988b) identifie sept étapes de changement dans le développement des habiletés langagières qui correspondent à l'émergence de nouvelles règles ou l'amélioration de l'usage des anciennes. Toutes ces étapes ne correspondent pas au processus de généralisation. La dernière étape est plutôt caractérisée par l'automatisation, avec une croissance quantitative plutôt que qualitative. L'acquisition de la morphologie grammaticale y est associée. Les demandes de ressources attentionnelles pour l'utilisation de la forme grammaticale enseignées peuvent s'avérer plus élevées que ce que le système peut fournir, lorsqu'elles se combinent aux autres demandes de ressources générées par la situation langagière.

Le contexte narratif de la présente étude correspond à un contexte linguistique plus complexe que celui exigé lors des scénarios, qui peut conséquemment produire une variation dans l'utilisation des formes pronominales apprises et un moins grand nombre d'occurrences dans ce contexte discursif.

Par ailleurs, les résultats obtenus ne supportent pas l'affirmation de Spradlin et Siegel (1982). Pour ces derniers, une absence de généralisation des acquis s'explique par le fait que l'enfant n'a pas appris ce dont il a besoin pour la situation qui se présente. Le traitement expérimental de la présente étude a permis l'enseignement de la forme et de la fonction des pronoms « il » et « elle » comme ce lien s'exerce en contexte narratif, bien que le contexte d'apprentissage ait été celui des scénarios. Compte tenu de la similitude de la forme et de la fonction dans les deux contextes, les participants ont bien appris ce qu'ils devaient apprendre, mais les résultats démontrent une grande variation du nombre d'occurrences et une proportion d'utilisation adéquate des pronoms ne dépassant pas 50 % en discours narratif. Il appert que les difficultés d'utilisation éprouvées par les participants pourraient bien être reliées à la complexité du contexte narratif qui demande davantage de ressources pour traiter l'information requise (Baltaxe & D'Angiola, 1992; Kail & Hickmann, 1992; Liles, 1993; Wigglesworth, 1990). Même si de tels pourcentages d'occurrences ne permettent pas de conclure l'acquisition des formes ciblées en contexte discursif pour aucun des participants, des occurrences en plus grand nombre sont toutefois plus manifestes.

5.2.3.1 : OCCURRENCES EN DISCOURS NARRATIF POUR CHAQUE PRONOM ENSEIGNÉ

Le plus grand nombre d'occurrences du pronom « elle » en discours narratif par l'ensemble des participants lors des deux mesures post traitement s'explique difficilement. Outre P2 qui produit manifestement plus de pronoms « elle » en mesure pré traitement, tel n'est pas le cas pour les autres participants. P3 affiche un niveau légèrement supérieur pour « elle » et les occurrences du pronom « il » s'avèrent plus élevées pour P1, alors que les deux formes pronominales sont

absentes du corpus de P4. Ainsi, d'après les résultats en post 1, il ne semble pas que le plus grand nombre de formes phonologiques en francoquébécois (Auger, 1995; Leclerc, 1989; Walker, 1984) particulièrement pour le pronom « elle » ait nuit à l'acquisition de ce pronom, puisque un plus grand nombre d'occurrences est relevé pour la forme féminine dans les narrations.

Les résultats en mesure post traitement ne peuvent être attribués à un effet d'ordre de présentation des histoires puisque l'ordre des histoires en fonction du genre du personnage principal a été contrebalancé à travers les participants, lors des mesures post traitement. Par ailleurs, en mesure pré traitement, les participants ont tous débuté avec la narration « il », suivie de la narration "elle", quelques semaines plus tard. Aucune tendance ne peut cependant être dégagée des résultats obtenus à ce moment de mesure.

Bien qu'on ne puisse préciser le nombre de contextes obligatoires pour un pronom dans une narration, il appert qu'un nombre potentiel de tels contextes peut être estimé en se basant sur la séquence d'images composant l'histoire. Un tel exercice suggère que les deux histoires servant aux tâches de narration comportent un nombre semblable de contextes obligatoires potentiels. En effet, les images de l'histoire avec le personnage principal masculin suscitent un contexte obligatoire de plus que l'histoire avec le personnage principal féminin. Il semble bien que ce plus grand nombre de contextes obligatoires potentiels pour « il » n'ait pas suscité un plus grand usage de cette forme. Les narrations utilisées dans ce protocole expérimental comptent plus de contextes obligatoires potentiels pour des agents masculins. Ces agents masculins jouent un rôle de plus grande importance dans l'histoire que l'un des agents féminins (e.g. la marmotte). Ceci aurait pu influencer les résultats en ce sens que le plus grand nombre de référents masculins de l'histoire aurait pu inciter les participants à privilégier le référent *nominal* masculin pour éviter la confusion parmi tous les référents de ce même genre.

Lorsque les résultats de cette étude sont comparés aux études concernant l'acquisition des formes pronominales, des constats différents se dégagent. Si la

forme « elle » est vraiment moins utilisée à 3;5 ans en contexte conversationnel (Verreault, 1984) ou encore acquise plus tard (Hamann & al., 1995) que le pronom masculin « il », les résultats de la présente étude incitent à croire que le pronom « elle » est produit en plus grand nombre dans le contexte narratif après l'âge de 5 ans. En effet, ces études sur l'acquisition des formes pronominales reflètent davantage l'émergence (Hamann & al., 1995) ou la plus grande utilisation (Verreault, 1984) du pronom « il » que le pronom « elle ». Une telle comparaison peut toutefois se buter à des différences méthodologiques. Au nombre de celles-ci, il importe de souligner que les résultats de la présente étude proviennent d'un discours narratif, alors qu'ils sont tirés d'un discours conversationnel pour les précédentes. De plus, il se pourrait qu'un biais positif pour « elle » ait été introduit dans la façon dont les occurrences ont été mesurées, même si les règles ont été rigoureusement appliquées pour les corpus de tous les participants aux divers moments d'évaluation de cette étude.

5.2.4 : AMÉLIORATION DE LA LONGUEUR ET DE LA COMPLEXITÉ DES ÉNONCÉS

La mesure de la longueur et la complexité de la phrase en contexte narratif, à chacun des moments de mesure de l'expérimentation permet de constater une modification de la longueur et la complexité des énoncés suite au traitement dans les narrations destinées à l'évocation de chaque pronom ciblé (voir Tableau VII, p. 192). Tous les participants accusent une augmentation de la longueur et la complexité de la phrase en discours narratif pour au moins une des deux narrations réservées aux pronoms enseignés. Le niveau de longueur et de complexité obtenu aux différents moments de mesure est aussi grand sinon plus, que la différence normalement attendue pour le niveau d'âge supérieur en intervalle d'une année, si l'on réfère à la moyenne pour le groupe de référence. L'écart obtenu ne peut être rattaché à l'effet de la maturation pendant la phase de traitement, car la période couverte entre la mesure pré traitement et la mesure post 1 correspond à 6 mois 22 jours, 5 mois 13 jours, 5 mois 17 jours et 6 mois 25 jours respectivement pour P1, P2, P3 et P4. L'écart constaté correspond davantage à une amélioration de la longueur et de la

complexité résultant de l'effet du traitement. Le cas échéant, ces résultats appuieraient les études qui ont démontré l'efficacité des scénarios ou des jeux de rôle pour améliorer le développement morphosyntaxique (Constable, 1983; 1986; Culatta, 1994; Kim & Lombardino, 1991; Nelson, 1986; Snyder-McLean & al., 1984).

Tout comme pour le nombre d'occurrences des pronoms en narration, une seule mesure de longueur et de complexité est recueillie, à chacun des temps d'évaluation pour chacune des narrations « il » et « elle ». Davantage de mesures auraient pu permettre de dégager une constante. Il serait également intéressant de connaître les nouvelles formes morphologiques ou syntaxiques qui génèrent cette amélioration de la longueur et la complexité de la phrase et de vérifier les liens morphosyntaxiques entre ces nouvelles formes. Si la différence de points à la mesure de longueur et de complexité de la phrase entre les temps d'évaluation était reliée à la présence des marques d'accord et de temps des verbes, ceci abonderait dans le sens de l'acquisition des propriétés du sujet tel que véhiculé par Connell (1986), tout en supportant l'hypothèse de Rice et ses collaborateurs (Rice & al., 1995; Rice & Wexler, 1996) expliquant les difficultés morphologiques des TSAL par le prolongement de la période de l'infinitif optionnel. Le devis expérimental de la présente étude ne permet pas de vérifier l'acquisition en deux phases des propriétés du sujet, tel que proposé par Givon (1976) et vérifié par Connell (1986). Ceci pourrait s'être produit dans la période couverte par le traitement expérimental. Concernant l'hypothèse de Rice et ses collaborateurs, il aurait fallu d'abord procéder à l'analyse de corpus en fonction de la présence de marques de temps et d'accord. Par la suite, un contrôle étroit de l'émergence de ces marqueurs aurait permis de documenter cet aspect. Ceci déborde cependant le but de la présente étude.

Une analyse approfondie de la différence de pointage obtenue à la mesure de longueur et de complexité de la phrase serait d'autant plus indiquée que le niveau obtenu avec la narration « elle » est plus élevé à chaque moment de mesure, à l'exception d'une situation en prétraitement pour P3. Il y a lieu de s'interroger sur l'effet de l'emphase mis sur le genre féminin dans cette narration, compte tenu du nombre de points supplémentaires attribués à la marque de genre pour le féminin.

Ceci mériterait toutefois d'être supporté par d'autres analyses. De plus, plusieurs règles de codage ont été ajoutées à l'outil de mesure utilisé dans cette étude afin d'éclairer les décisions. En effet, la MLCP constitue un outil de dépistage développé auprès d'une population comportant plusieurs enfants dont le langage se développe normalement. Aussi est-il nécessaire de raffiner cet outil lorsque ce modèle d'analyse est appliqué à des corpus d'enfants TSAL. Disposant d'un meilleur outil d'analyse des corpus en français, il serait possible de quantifier plus précisément les données langagières recueillies.

Il n'en demeure pas moins que ce traitement expérimental basé sur une approche pragmatique intégrant des considérations morphosyntaxiques favorise le développement de la longueur et la complexité de la phrase, tout en permettant l'acquisition des pronoms personnels. Il aurait été intéressant de comparer les résultats de cette étude avec ceux de Connell (1986), dont le traitement est axé sur une approche syntaxique, si les données de longueur et de complexité de son étude avait été disponibles.

5.3 BÉNÉFICES DU TRAITEMENT : QUELLES COMPOSANTES ?

Le traitement s'est avéré efficace pour l'acquisition des formes pronominales et leur maintien dans les scénarios traités et non traités. De plus, les résultats obtenus dans les narrations post traitement laissent croire à une augmentation des occurrences des pronoms personnels ciblés suite au traitement. Néanmoins, avant d'utiliser un tel traitement, il paraîtrait opportun de connaître l'efficacité des diverses composantes afin d'identifier lesquelles contribuent au succès de la thérapie. Ainsi, la stimulation offerte serait centrée sur ces composantes de telle sorte que les ressources de l'enfant soient sollicitées pour les éléments indispensables à l'apprentissage.

Les composantes de ce traitement s'avèrent nombreuses. En effet, l'approche pragmatique, les caractéristiques du scénario lui-même et les stratégies d'enseignement utilisées sont autant d'éléments qui sont exploités et qui s'inscrivent

dans le contexte d'un traitement intensif. La contribution de chacun de ces éléments est analysée dans la prochaine section.

5.3.1 : APPROCHE PRAGMATIQUE BASÉE SUR LA CONVERSATION

Le traitement expérimenté dans la présente étude favorise l'acquisition des formes pronominales « il » et « elle » comme référent anaphorique. Ce traitement, qui exploite le discours conversationnel par le biais de jeux de rôle inscrits dans des scénarios familiaux pour de jeunes dysphasiques, se révèle efficace pour l'enseignement de ces pronoms personnels. Ces résultats supportent la pertinence d'utiliser le discours comme contexte linguistique pour une étude relative au pronom personnel, tel que recommandé par Karmiloff-Smith (1981), Bamberg (1986), Wigglesworth (1993) et Oram (1994). Le dialogue qui s'inscrit dans les scénarios du traitement expérimental dépasse effectivement le niveau phrastique, et il permet d'actualiser le rôle cohésif de la forme grammaticale enseignée. Ceci appuie également Culatta (1984) qui préconise le recours à la conversation comme contexte d'intervention pour l'enseignement d'une règle grammaticale. Malgré le contrôle exercé par l'expérimentateur, la contribution même de l'enfant dans le jeu de rôle résulte en une interaction conversationnelle significative (Brooks & Benjamin, 1989). Les résultats de la présente étude reflètent que la conversation entretenue à travers les scénarios assure le contexte propice à l'utilisation des pronoms « il » et « elle », qui peuvent alors exercer leur fonction grammaticale dans ce contexte discursif.

Ces résultats appuient également ceux de d'autres chercheurs (Camarata & Nelson, 1992; Camarata & al., 1994; Culatta & Horn, 1982; Ellis Weismer & Murray-Branch, 1989; Fey & al., 1993; Nelson & al., 1996) qui ont observé l'efficacité du discours conversationnel pour l'acquisition de diverses formes morphologiques et syntaxiques. À l'instar des traitements élaborés par ces chercheurs, la forme morphologique ciblée dans la présente étude a été enseignée dans un contexte s'apparentant à une conversation naturelle où la fonction grammaticale réalisée confère un sens à la

forme utilisée. Ces éléments pragmatiques et sémantiques correspondent aux conditions de félicité et ils ont pu contribuer à l'apprentissage des pronoms personnels ciblés.

5.3.2 : UTILISATION DE SCÉNARIOS ROUTINIERS

L'acquisition des formes pronominales « il » et « elle » par le biais du traitement expérimental appliqué dans cette étude témoigne également des bénéfices du scénario (appelés aussi script) comme moyen pour apprendre de nouvelles formes grammaticales. Sans pouvoir dégager précisément la contribution des scénarios, de celle des diverses stratégies d'enseignement utilisées, l'ensemble du traitement expérimental visant l'acquisition des formes pronominales « il » et « elle » repose néanmoins sur l'utilisation de scénarios. En accord avec Nelson et Siedman (1984) la connaissance partagée de chaque scénario est assurée dans ce traitement expérimental qui permet une exposition répétée à chaque scénario par la réalisation des deux rôles à plusieurs reprises tant par l'examineur que le participant. Tout en favorisant une base commune de connaissances, cette expérience accrue des scénarios solidifie nécessairement les liens entre la forme enseignée et la fonction qu'elle exerce dans ce contexte langagier. Aussi est-il possible d'affirmer que les résultats de cette étude supportent les chercheurs qui préconisent le recours aux événements scriptés traduits en jeu de rôle (Brooks & Benjamin, 1989; Constable, 1986; Kim & Lombardino, 1991; Sonnenmeier, 1994) ou les routines d'action conjointe (Snyder-McLean & al., 1984) comme modalité d'intervention pour améliorer la performance langagière.

L'utilisation de scénarios, de même que les modifications introduites en cours de traitement concernant les accessoires du scénario et le dialogue lui-même auraient par ailleurs favorisé le transfert des acquisitions à des situations semblables non traitées. À l'instar de d'autres études (Brooks & Benjamin, 1989; Kim & Lombardino, 1991; Snyder-McLean & al., 1984) dans lesquelles un traitement semblable a été appliqué auprès de populations différentes, le traitement expérimental élaboré pour

cette étude a permis la généralisation des acquisitions. Tel que préconisé par ces chercheurs, de même que Constable (1983; 1986), le contexte thérapeutique du scénario favorise l'adaptation à de nouvelles situations, si des modifications lui sont apportées sans toucher à ses caractéristiques fondamentales. La flexibilité ainsi développée facilite la généralisation des acquis à d'autres contextes langagiers. Dans la présente étude, l'utilisation des formes pronominales enseignées dans les scénarios non traités met en évidence une généralisation des acquisitions qui s'étend à des situations nouvelles mais semblables à celles du traitement.

5.3.3 : STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT UTILISÉES

Des stratégies d'enseignement explicites et implicites sont appliquées dans cette expérimentation. Parmi les stratégies explicites, celles faisant appel à un stimulus visuel telle l'utilisation d'une affiche résumant le scénario du traitement et un stimulus auditif telle la saillance de la forme ciblée n'ont pas été mesurées. Néanmoins, l'utilité de l'affiche pour le rappel du scénario et le modeling des énoncés potentiels selon l'action illustrée ne fait aucun doute. Par ailleurs, à plusieurs reprises lors de la révision de l'affiche, les participants eux-mêmes évoquaient la scène illustrée sur l'affiche et formulaient les énoncés correspondants. Parmi les participants, P2 a manifesté un intérêt particulier pour l'affiche. Même si les résultats de ce participant ne se démarquent pas pour autant de ceux des autres participants, il apparaît qu'à plusieurs reprises P2 a eu recours à l'affiche, lors de l'actualisation du scénario pour l'un ou l'autre des rôles, en jetant un regard sur les symboles ou en pointant la scène en cours de réalisation. Ainsi, l'affiche paraissait supporter le déroulement du scénario. De plus, au moment même de la révision de l'affiche, la présentation des différentes avenues pour un rôle donné a pu contribuer à l'amélioration des habiletés métalinguistiques. En effet, l'inventaire des énoncés opportuns dans la situation illustrée peut favoriser une meilleure compréhension du scénario et des rôles, aussi bien qu'augmenter les occasions de modeling de la forme ciblée. Si, comme le souligne Culatta (1994), le rappel du scénario facilite la narration parce qu'il permet la planification du jeu de rôle et l'insistance sur certaines

composantes de ce scénario, il contribue sûrement à consolider la représentation de ce jeu de rôle et peut-être à intégrer la forme et la fonction d'un morphème tel que le pronom personnel.

L'explication de la règle constitue également une stratégie d'enseignement exploitée dans cette étude. À chaque présentation de l'affiche d'un scénario donné, les participants sont informés que des « petits mots », notamment « il » et « elle », permettent de parler des personnes absentes après qu'elles aient été identifiées sur l'affiche. De cette façon également, les habiletés métalinguistiques de l'enfant sont exercées en cours de traitement. Les résultats obtenus dans la présente étude se distinguent de ceux de l'étude de Swisher, Restrepo, Plante et Lowell (1995). Si, tel que conclu par ces chercheurs, une information métalinguistique nuit à la généralisation d'un morphème lié par des TSAL d'âge préscolaire, l'explication de la règle dans la présente étude ne semble aucunement empêcher l'acquisition et le maintien des formes pronominales dans les scénarios traités et leur généralisation à des scénarios non traités par des enfants de 5 ans et plus. Quelques éléments différencient l'étude de Swisher et al. (1995) de la présente. En effet, l'âge des participants de notre étude est légèrement plus élevé, le morphème enseigné existe dans leur langue d'usage et une plus longue période est consacrée au traitement. Ces facteurs ont pu favoriser davantage l'acquisition des morphèmes ciblés. Toutefois, malgré l'obtention d'un tel résultat, l'influence de l'explication de la règle sur les résultats obtenus ne peut être isolée des autres stratégies d'enseignement.

Outre le recours au scénario et aux stratégies d'enseignement explicites, la thérapie comporte diverses stratégies d'enseignement implicites telles le modeling, l'échafaudage, la fausse affirmation, la requête de clarification et la reformulation ayant pour but de favoriser l'utilisation de la forme ciblée. En l'absence d'une stratégie reconnue plus efficace, toutes ces stratégies ont donc été utilisées pour l'enseignement. L'acquisition des formes "il" et "elle" suite à ce traitement incite à penser qu'un traitement ne comportant aucune imitation est favorable à l'acquisition de formes morphologiques par des TSAL. De tels résultats diffèrent de ceux de Connell (1987) qui a constaté chez des TSAL un meilleur apprentissage par le biais

de l'imitation. Il s'agissait toutefois d'un morphème inventé et l'auteur relie l'efficacité de l'imitation à l'apprentissage d'une règle plutôt que celui d'une forme, pour expliquer qu'il ait obtenu des résultats différents de ceux de Courtright et Courtright (1976; 1979). Il appert toutefois que le traitement expérimental de la présente étude concerne également l'apprentissage d'une règle et qu'il s'est avéré efficace. Ce dernier comporte cependant plusieurs stratégies d'enseignement qui ont toutes pu contribuer à l'obtention de tels résultats. Au nombre de celles-ci, le modeling est largement utilisé dans le cadre de la présentation de l'affiche préalablement à la réalisation de chaque scénario et au cours des premières séances de traitement. La reformulation ou remaniement en conversion, déjà démontrée efficace pour l'apprentissage de formes grammaticales chez les TSAL par Camarata et ses collaborateurs (Camarata & Nelson, 1992; Camarata & al., 1994; Nelson & al., 1996), est présente tout au cours de l'actuel traitement expérimental. Le devis expérimental utilisé ne permet cependant pas de conclure quant à la contribution de ces procédures ou stratégies d'enseignement. Il est possible que le bénéfice du traitement appliqué dans cette étude résulte plus particulièrement d'une stratégie ou de l'ensemble des stratégies utilisées. Aussi, tel que proposé par Fey (1990), un programme d'études planifiées comparant les diverses composantes du traitement contribuerait grandement à l'amélioration des connaissances dans ce domaine.

Au-delà de la stimulation linguistique offerte par le traitement, un tableau de renforcement associé à un système de récompenses a été utilisé pour cultiver l'intérêt de l'enfant compte tenu des nombreuses mesures effectuées et de la durée du programme de traitement. Tous les participants ont démontré une sensibilité à ce système de récompenses et deux d'entre eux (P2 et P4) s'intéressaient plus particulièrement à la complétion du calendrier de renforcement et suivaient plus étroitement le type de récompenses prévues. Bien qu'aucune mesure objective n'ait été recueillie à ce sujet, il n'en demeure pas moins que ceci a pu influencer la collaboration des participants et, par ricochet, les résultats du traitement.

5.3.4 : INTENSITÉ DU TRAITEMENT

Au cours de cette expérimentation, le traitement se déroule généralement à raison de trois séances par semaine. Cette intensité du traitement diffère de la pratique courante en milieu clinique québécois. Elle est davantage imposée par des contraintes de temps relativement à la disponibilité des participants et la cueillette de nombreuses mesures nécessitées par le devis expérimental utilisé. En contrepartie, il est possible qu'un délai aussi bref entre les différentes séances de traitement ait pu influencer les résultats. Un plan expérimental comparant différentes fréquences pour un même traitement apporterait l'éclairage que ne peut fournir la présente étude, quant à l'impact de l'intensité du traitement sur les résultats obtenus.

5.4 FORCES ET FAIBLESSES DE L'ÉTUDE

Cette étude comporte des forces et des faiblesses. Au nombre de ses forces, se retrouve le devis expérimental lui-même. Effectivement, la démonstration de l'efficacité du traitement expérimenté dans cette étude repose sur un devis de recherche qui assure un contrôle étroit. Les nombreuses mesures à toutes les phases de l'expérimentation permettent de contrôler diverses variables en jeu et augmentent par le fait même la validité interne de l'étude. L'acquisition des pronoms personnels « il » et « elle » au moyen de ce traitement peut donc être affirmée car la démonstration de l'effet dès l'introduction du traitement et la réplique de cet effet, chez un même participant et à travers l'ensemble des participants, ne fait aucun doute. Il en est de même pour le maintien des acquisitions qui a pu être vérifié auprès de l'ensemble des participants. Sous de telles conditions expérimentales, l'efficacité du traitement élaboré et évalué dans cette étude peut être clairement exprimée.

Si le contrôle expérimental étroit constitue la richesse de ce devis, cette dernière ne s'obtient pas sans son lot d'exigences en contrepartie. Tel que mentionné dans le

contexte théorique, la difficulté de la recherche sur l'efficacité de l'intervention, dont celle reposant sur un devis de recherche à cas unique, est connue. Le devis à mesures de base multiples est très exigeant sur le plan technique et, par le fait, sa réalisation contribue aux forces de la présente étude. En effet, un tel devis suppose des transcriptions de corpus et leur analyse en fonction de la cible enseignée, au fur et à mesure du déroulement de l'expérimentation. Ce préalable s'avère indispensable à l'évaluation des résultats obtenus en fonction du critère établi et conséquemment pour l'orientation du traitement. Le nombre de participants et le nombre de mesures effectuées dans cette étude multiplient d'autant les transcriptions et les analyses à effectuer. La fréquence des séances de traitement s'ajoute à ces éléments pour augmenter la lourdeur d'une telle expérimentation. D'un autre point de vue, le type de variables analysées représente une difficulté supplémentaire. Les pronoms personnels « il » et « elle » correspondent à des morphèmes non accentués dont la durée est brève et qui peuvent être phonologiquement réalisés de diverses façons. Par surcroît, le langage des participants de cette étude est caractérisé par des difficultés morphosyntaxiques auxquelles peuvent s'ajouter des processus phonologiques qui complexifient la transcription des corpus recueillis. Bien que des règles de codage du référent aient été développées pour les besoins de cette étude, toutes les difficultés rencontrées ne sont pas aplanies pour autant.

Ce traitement expérimental basé sur une approche pragmatique intègre diverses composantes. La situation du pronom personnel au carrefour de la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique exige la mise en commun d'éléments souvent traités séparément. Ainsi ce traitement expérimental combine tous ces aspects pour favoriser l'apprentissage d'une forme morphologique en la reliant à sa fonction grammaticale dans le contexte de scénarios routiniers. Ce traitement se révèle hautement efficace d'après les résultats obtenus, qui incitent à continuer d'exploiter cette approche pour le traitement des enfants en orthophonie. Cette étude contribue donc à l'amélioration des connaissances relatives à l'intervention orthophonique. Éventuellement, ce traitement pourra se raffiner à la lueur d'informations supplémentaires générées par d'autres études et parallèlement, l'efficacité de ce traitement pourra être améliorée. Entre temps les cliniciens

peuvent s'inspirer de ce traitement pour concevoir une intervention orthophonique destinée à des enfants présentant des problèmes morphosyntaxiques.

Un autre force de cette étude provient du fait qu'elle a été effectuée avec des enfants dysphasiques. Il s'agit de quatre participants dont les profils langagiers ne peuvent se superposer. En dépit d'une manifestation différente du trouble langagier de chacun sur le plan de la compréhension verbale, de la phonologie ou de la morphosyntaxe, il n'en demeure pas moins que ces quatre enfants différents ont appris les formes pronominales ciblées. Sans pouvoir généraliser à l'ensemble de la population dysphasique, ceci incite à obtenir plus de précisions sur les bénéfices de ce traitement auprès de ces enfants.

Indépendamment des forces qui peuvent être accolées à la réalisation d'une telle étude, celle-ci ne peut se dégager de certaines faiblesses. De fait, le traitement expérimental est composé de plusieurs facteurs dont les stratégies d'enseignement explicites et implicites, de même que le système de renforcement pour lesquels le devis expérimental ne permet pas d'isoler l'effet. En premier lieu, l'apport spécifique de chaque facteur dans l'ensemble du traitement n'est pas bien identifié. Plus précisément, la portion de l'un de ces facteurs dans l'ensemble du traitement n'est pas quantifiée, pas plus que son usage croissant ou décroissant au cours du traitement. En second lieu, la contribution spécifique de chacun des facteurs du traitement à l'acquisition des pronoms personnels n'est pas connue. Aussi des questions relatives à l'effet de la saillance de la forme, du remaniement en conversation ou de l'explication de la règle sur l'acquisition des formes pronominales demeurent sans réponse. À cela s'ajoute des interrogations sur la composante du traitement ayant le plus d'effet, de même que la possibilité d'une interaction entre certaines composantes du traitement. La réponse à ces questions reposent sur le développement d'un devis expérimental pertinent afin de trouver la réponse.

L'approche pragmatique a été sélectionnée en raison de la flexibilité qu'elle offre pour enseigner des morphèmes grammaticaux mais, en contrepartie, elle peut dissimuler un piège. En effet, si la conversation prenant place à l'intérieur d'un

scénario assure un lien étroit entre la forme morphologique et sa fonction grammaticale et qu'elle favorise la généralisation des acquis parce qu'elle permet de retrouver le même lien malgré une variation d'un jeu de rôle à l'autre, elle ne garantit pas le même nombre d'opportunités de produire la forme ciblée d'une fois à l'autre. À travers les séances, le nombre d'occurrences des pronoms personnels peut changer, compte tenu du dialogue qui s'élabore. Tout dépendant de son contenu, ce dialogue suscite plus ou moins de contextes obligatoires pour l'usage des formes ciblées, nonobstant le niveau d'apprentissage atteint par un participant. Le contexte obligatoire repose sur le maintien du référent par le locuteur tout comme il peut dépendre du type de question formulée par l'interlocuteur dans l'énoncé précédent, tel que démonté par Campbell et al. (2000). Ainsi, les opportunités de produire la forme peuvent différer d'un jeu de rôle à l'autre pour un même participant et également à travers les participants de l'étude. En l'absence d'un contrôle sur les opportunités offertes pour l'utilisation de la forme pronominale ciblée, l'influence de cette variable sur les résultats obtenus ne peut donc être éliminée. L'analyse de cet aspect en regard des résultats des participants pour un scénario donné et la variation de performance d'un même participant à travers les scénarios d'apprentissage serait utile.

La mesure des occurrences en discours narratif comporte également une limite puisqu'elle correspond à une proportion découlant du nombre de formes correctement utilisées dans un ensemble de contextes obligatoires. Or ces contextes obligatoires varient d'une narration à l'autre et une seule cueillette de données est effectuée lors des divers temps d'évaluation. Les occurrences de la forme ciblée pourraient aussi bien augmenter que diminuer, sans qu'il n'y ait de lien avec l'apprentissage réalisé suite au traitement. Plus précisément il est possible qu'un participant ayant appris la forme pronominale ciblée ne puisse le démontrer dans un discours narratif donné, car le nombre de contextes obligatoires suscités est limité. Ce participant pourrait avoir appris la forme sans qu'il ne soit obligé de s'en servir. Également, avec un tel type de mesure, une grande variation de proportion peut être reliée à une petite variation du nombre d'occurrences. Un plus grand nombre de contextes obligatoires pourrait refléter un tout autre portrait. Finalement, la

considération des erreurs dans le choix et l'usage des pronoms personnels ciblés pourrait fournir d'autres indications sur la maîtrise de ces formes lors des productions narratives. En raison du calcul des occurrences pertinentes liées au contexte obligatoire de production de la forme ciblée, la mesure sélectionnée dans cette étude pour le discours narratif présente des limites inhérentes qui ne permettent pas d'évaluer si bien la généralisation des acquis dans un autre contexte discursif.

Outre le contrôle des opportunités pour l'utilisation de la forme ciblée dans le contexte discursif des scénarios ou celui de la narration, l'identification des occurrences elle-même pourrait être questionnée. En fait, quoique des règles aient été établies pour le calcul des occurrences en discours conversationnel ou narratif, il appert que parmi l'ensemble des réalisations phonologiques des pronoms personnels « il » et « elle », certaines sont plus difficiles à distinguer lors de la transcription du discours comme par exemple /ɛ : / et /a : /. Pour des raisons pratiques reliées à la transcription rapide des corpus dans le but d'orienter les décisions en cours de traitement ou de ne pas nuire au déroulement de l'expérimentation, l'identification des occurrences de ces pronoms personnels s'est effectuée sur la base de règles définies pour cette étude (voir Appendices I et J). Une analyse acoustique objectiverait toutefois davantage le calcul du nombre d'occurrences.

Cette étude repose sur un devis expérimental à cas unique comportant quatre participants. L'efficacité du traitement a été clairement démontrée chez ces quatre participants. Bien que le devis à mesures de base multiples en fonction des participants, des scénarios et des formes pronominales exerce un contrôle ne permettant pas de mettre en doute les résultats obtenus, la réplique de ce traitement et la démonstration de son efficacité sur un plus grand nombre de participants augmenterait indéniablement la validité externe de cette étude. Une autre raison justifie la réplique de l'étude. Au-delà du type de plan expérimental utilisé, une telle réplique paraît d'autant plus nécessaire que les participants sont atteints de dysphasie. Les caractéristiques des enfants dysphasiques sont définies différemment d'une étude à l'autre et l'hétérogénéité des populations d'enfants

identifiés dysphasiques est largement documentée. L'état des connaissances permet tout juste d'identifier des marqueurs (Tager-Flusberg & Cooper, 1999) et la réflexion se poursuit actuellement à ce sujet. De ce fait, la réplique des résultats obtenus dans toute étude les concernant s'impose.

Finalement, outre la réplique de cette étude auprès de d'autres participants dysphasiques, la réplique de ces résultats avec d'autres examinateurs et dans d'autres contextes contribueraient également à augmenter la validité externe de l'étude. En raison du contrôle expérimental exercé dans la présente étude, celle-ci se classe parmi les études sur l'efficacité d'essai (Fratalli, 1998) comme la plupart des études sur l'efficacité de l'intervention en orthophonie. L'application de ce traitement dans un contexte plus naturel rapprocherait davantage d'une étude d'efficacité d'utilisation.

5.5 IMPLICATIONS CLINIQUES

Sur le plan clinique, les résultats de cette étude appuient l'utilité d'une approche pragmatique basée sur les scénarios pour l'amélioration de la morphosyntaxe tel que déjà véhiculé par plusieurs chercheurs (Constable, 1983; 1986; Culatta, 1994; Kim & Lombardino, 1991; Nelson, 1986; Snyder-McLean & al., 1984) et l'apport du contexte discursif (Culatta, 1984). Cette approche a permis non seulement d'acquérir les formes pronominales « il » et « elle » dans le contexte du traitement, mais aussi leur maintien et leur généralisation à des scénarios non traités. Elle a également favorisé l'augmentation de la longueur et de la complexité de la phrase chez des enfants TSAL. Ainsi, les résultats obtenus démontrent que les TSAL peuvent bénéficier d'un traitement basé sur une conversation s'inscrivant dans un scénario avec des stratégies d'enseignement explicites et implicites et que l'effet du traitement porte au-delà des formes morphologiques ciblées.

Le recours au scénario routinier comme base de traitement des formes pronominales semble favoriser parallèlement le développement des habiletés conversationnelles. La

formule de traitement adoptée requiert la collaboration étroite de l'enfant dans la conversation pour la construction du dialogue relié au jeu de rôle d'un scénario. Cette implication active de l'enfant semble porter fruit puisque, outre le fait que la familiarité avec les scénarios de traitement puisse susciter des échanges plus longs et plus riches au fur et à mesure du déroulement des séances, cet effet se remarque également pour les scénarios non traités présentés seulement lors des trois temps d'évaluation. L'allongement des scénarios avec le cumul des jeux de rôle et la plus grande facilité à produire une narration traduisent une amélioration des habiletés discursives dans ces deux contextes discursifs non traités. Ceci contribue à augmenter la signification clinique de ce traitement expérimental.

Concernant le profil d'évolution des TSAL, les résultats de la présente étude témoignent qu'en dépit des caractéristiques différentes des participants sur le plan de la compréhension et de l'expression verbale, ils ont tous pu bénéficier du traitement. Aucun dénominateur commun n'est décelé pour P3 et P4 qui ont manifesté une difficulté d'acquisition dans une situation d'apprentissage. P3 produit plus d'erreurs phonétiques et phonologiques et, comparativement à P4, il affiche un moins bon niveau de vocabulaire réceptif pour l'âge chronologique. Ces deux participants démontrent cependant un faible niveau de compréhension au CCTE, caractéristique également partagée par P2. Bien que P3 et P4 présentent une faible proportion d'occurrences des pronoms dans les scénarios non traités en phase pré-traitement, leur performance ressemble à celle des autres participants qui ont cependant pu acquérir les formes pronominales dans toutes les situations d'apprentissage.

Les résultats de cette étude n'apportent pas d'éclairage nouveau en regard des différentes hypothèses avancées pour expliquer la dysphasie. Le traitement expérimental n'a pas été élaboré sur la base d'une de ces hypothèses. Au contraire, dans l'état actuel des connaissances, face à la difficulté de conclure sur les processus en cause dans la dysphasie, les hypothèses soulevées ont été considérées dans l'élaboration du traitement afin de favoriser l'efficacité du traitement. Aussi,

semble-t-il impossible de conclure sur la prépondérance de l'une d'entre elles pour expliquer la dysphasie.

Le traitement expérimenté dans cette étude paraît intéressant à exploiter sur le plan clinique puisqu'il se montre efficace pour l'acquisition de morphèmes par des enfants dysphasiques francophones présentant un profil langagier différent. De plus, il favorise le développement de la complexité de la phrase. Ce traitement fort prometteur mérite donc d'être considéré dans la planification d'une intervention orthophonique visant l'acquisition de formes morphosyntaxiques.

5.6 RECHERCHES FUTURES

Cette étude a permis de démontrer l'efficacité d'un traitement expérimental comportant une approche pragmatique basée sur des scénarios pour l'acquisition des pronoms « il » et « elle », leur maintien, de même que la généralisation dans le temps et à d'autres situations semblables. Les composantes de ce traitement sont toutefois nombreuses et il y a lieu de questionner leur pertinence. Seule, la planification d'études contrôlant les diverses composantes favoriserait une réponse à cette question. L'utilisation d'un support visuel comme l'affiche, l'explication de la règle concernant l'usage d'un morphème et le type de scénario utilisé constituent des composantes actuellement peu ou pas documentées et elles devraient être considérées en priorité dans la formulation de futures questions de recherche. Une information sur la contribution de chacune de ces composantes conduirait à une utilisation plus efficiente des ressources, tout en assurant l'apprentissage souhaité. D'un autre côté, l'apport de ce traitement sur l'amélioration de la complexité de la phrase et le développement des habiletés conversationnelles des enfants dysphasiques francophones nécessiterait d'être davantage étudié. En effet, si cet impact du traitement expérimental se confirme, cela signifierait que ce traitement permet non seulement l'acquisition des morphèmes ciblés mais il favorise également l'atteinte d'un objectif de traitement de niveau plus élevé correspondant à un objectif intermédiaire (Fey, 1990) ou instrumental (Fratalli, 1998).

Il se pourrait que les résultats obtenus en discours narratif aient été induits par le type de tâche narrative choisie pour la présente étude. En effet, il s'agit d'une narration d'histoire à partir d'images s'adressant à un auditeur informé du contexte. Des chercheurs (Hudson & Shapiro, 1991; McCabe, 1996; Preece, 1987) ont constaté que l'anecdote personnelle constitue la plus grande proportion des narrations produites par des enfants de 5 et 6 ans se développant normalement. Or, si tel qu'indiqué par Liles (1985; 1987) le nombre de pronoms personnels augmente dans les narrations adressées à un auditeur naïf, les anecdotes personnelles impliquant une autre personne pourraient se prêter à l'évocation des formes pronominales « il » et « elle » lorsqu'elles sont racontées à un tel auditeur, car ces anecdotes paraissent davantage à la portée des jeunes enfants. D'autres auteurs ont démontré une performance variable en narration selon qu'il s'agit d'un rappel d'histoire plutôt qu'une création (Wigglesworth, 1990), d'une narration d'une histoire seulement entendue ou d'une histoire illustrée seulement (Schneider, 1996), adressée à un auditeur naïf ou informé (Liles, 1985; 1987; 1993; Schneider, 1996). Puisque ces différents contextes narratifs semblent influencer la performance des enfants se développant normalement, il apparaîtrait donc opportun d'analyser l'occurrence des formes pronominales « il » et « elle » en fonction de ces différents contextes narratifs chez les dysphasiques.

Considérant la complexité du discours narratif (Baltaxe & D'Angiola, 1992; Kail & Hickman, 1992; Liles, 1993; Wigglesworth, 1990) et particulièrement pour les TSAL (Baltaxe & D'Angiola, 1992; Boudreau & Hedberg, 1999; Liles, 1987), une analyse de la performance en discours conversationnel d'enfants TSAL de 6 ans pourrait être tout à fait indiquée pour vérifier la généralisation des acquisitions dans un contexte différent de celui du traitement expérimental de cette étude. La cueillette d'un discours conversationnel pourrait être supportée par une diversité d'accessoires et de personnages masculins et féminins, suscitant l'évocation des pronoms « il » et « elle » et favorisant l'élaboration de dialogues en se basant sur des scénarios de la vie courante. Par exemple, une conversation téléphonique à l'intérieur d'un scénario

permettrait d'introduire la référence à une troisième personne ou encore la transmission d'un message à une tierce personne.

Parmi les diverses hypothèses véhiculées pour expliquer la dysphasie, celle du prolongement de la période de l'infinitif optionnel (Rice & Wexler, 1996; Rice & al., 1995; 1998) mériterait une attention particulière en raison du caractère clitique du pronom personnel en français (Auger, 1995; Cummins & Roberge, 1993; Déprez & Pierce, 1993; Jakubowicz & al., 1998; 2000; Jakubowicz & Rigaut, 1997; Pierce, 1992). En effet, si le pronom personnel nominatif en français s'avère un marqueur d'accord, ce pronom ne peut être dissocié de la flexion du verbe. Il devient donc intéressant d'étudier le lien entre l'acquisition de la flexion du verbe (marque de temps et d'accord du verbe) et l'émergence des pronoms personnels nominatifs, d'autant que les TSAL francophones, à l'instar des anglophones, acquièrent difficilement ces formes pronominales et la flexion verbale. L'élaboration d'un traitement axé sur l'acquisition de la flexion verbale pourrait nous permettre de connaître l'effet de ce traitement sur l'émergence de d'autres morphèmes dont les formes pronominales « il » et « elle ». Les écrits fournissent quelques indications sur le choix des verbes en fonction de leur caractéristique aspectuelle pour l'acquisition de la flexion verbale (Bloom, Lifter & Hafitz, 1980; Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut & Comblain, 2000). De plus, il s'avérerait fort intéressant de vérifier si ces morphèmes émergent parallèlement ou en séquence. Un traitement élaboré sur une telle base théorique soulève la question des propriétés du verbe. Aussi serait-il pertinent de conduire une étude évaluant l'efficacité relative d'un traitement axé sur l'acquisition des propriétés du verbe par opposition à un traitement axé sur les propriétés du sujet tel que réalisé par Connell (1986). Bien que les deux positions laissent entrevoir le lien étroit entre le pronom personnel nominatif et la flexion verbale, il serait utile de connaître la position qui assure le moyen le plus efficace d'enseigner ces morphèmes entre un traitement basé sur les propriétés du sujet et un autre basé sur les propriétés du verbe. Parallèlement à l'efficacité relative du traitement s'appuyant sur les propriétés du sujet ou celles du verbe, un intérêt particulier se dégage pour documenter les morphèmes du français qui émergent de façon contemporaine à l'acquisition de ces formes pronominales. Les résultats

obtenus dans cette étude témoignent de l'impact du traitement expérimental sur la longueur et la complexité de la phrase. Aussi, une étude en ce sens permettrait de documenter les éléments morpho-syntaxiques qui contribuent à cette amélioration de la longueur et de la complexité de la phrase.

6. CONCLUSION

La planification d'une intervention auprès d'un jeune enfant présentant un désordre langagier s'appuie notamment sur l'information relative à l'efficacité des traitements en orthophonie. Malheureusement les écrits sur le sujet sont limités et encore plus lorsqu'il s'agit d'intervenir auprès d'un enfant francophone. La situation se complexifie davantage lorsque la dysphasie est ^{en} cause. En effet, les connaissances actuelles ne permettent pas d'identifier précisément le problème à la source des difficultés d'acquisition des formes morphosyntaxiques par les dysphasiques. Ces enfants requièrent néanmoins une aide compte tenu de leur trouble langagier persistant (Aram & al., 1984; Gopnik & Crago, 1991; Royle, 1998; Tomblin & al., 1992), auquel peut se greffer un déficit dans d'autres sphères du développement tels les apprentissages scolaires (Catts, 1989; Kamhi & Catts, 1986; 1989; Ehren, 1994; Liberman & Shanweiller, 1986; Menyuk, 1985; Olsen, 19994; Stanovich, 1986; Strominger, 1983; Wallach & Miller, 1988; Wiig & Semel, 1984) et des problèmes comportementaux (Aram & al., 1984; Beitchman & al., 1989; Beitchman & al., 1996; Benasich & al., 1993; Johnson, 2001; Prizant & Meyer, 1993; Windsor, 1995).

Malgré cet ensemble de facteurs ne facilitant pas la planification d'une intervention en orthophonie, cette étude a fait ressortir à travers les écrits, les éléments pertinents pour l'élaboration d'un traitement visant l'acquisition des formes pronominales « il » et « elle » par de jeunes dysphasiques québécois. Ce traitement repose sur le discours conversationnel prenant place à l'intérieur de scénarios routiniers dans lesquels s'effectue une référence à une troisième personne absente. Une adaptation permettant d'intégrer une personne masculine ou féminine, selon l'objectif poursuivi, favorise l'évocation du pronom « il » ou « elle ».

Ce traitement expérimental est élaboré à partir des connaissances actuelles relativement à la nature du déficit langagier des enfants dysphasiques. En dépit du fait qu'on ne puisse expliquer la cause des difficultés plus importantes des dysphasiques dans le domaine de la morphosyntaxe, les hypothèses les plus

courantes pour expliquer ce déficit ont été considérées telles l'hypothèse de surface (Leonard, 1989; 1994; Leonard & al., 1997; Leonard & al., 1992; Mc Gregor & Leonard, 1994), celle des ressources cognitives limitées (Bishop 1994a; Bishop & Adams, 1992; Connell & Stone, 1992; 1994; Connell & al., 1993; Stone & Connell, 1993; Ellis Weismer, 1985; Evans 1996; Jonhston, 1992; 1994; Johnston & Smith, 1989; Windsor & Hwang, 1999) et celle du prolongement de la période de l'infinif optionnel (Rice & al., 1995; Rice & al., 1998). À cette fin, la saillance de la forme enseignée est augmentée. De plus, des stratégies métalinguistiques mettent en évidence le lien étroit entre la forme et sa fonction en expliquant la règle d'utilisation de ces formes et en offrant un support visuel au dialogue caractérisant le jeu de rôle de chaque scénario. Le contexte des scénarios routiniers, moins exigeant que celui de la narration, est privilégié en regard de la limite des ressources cognitives pour la tâche. Ce contexte permet également de tenir compte du facteur flexionnel, l'un des facteurs déterminants pour l'acquisition des pronoms personnels, qui semble encore plus critique en français (Auger, 1995; Cummins & Roberge, 1993; Déprez & Pierce, 1993; Jakubowicz & Rigaut, 1997; Kayne, 1977; Pierce, 1992). De plus, la structure du scénario et le dialogue entretenu assurent le lien entre les formes pronominales ciblées et leur fonction cohésive, si bien que d'autres facteurs déterminants pour l'acquisition des pp 3^e ps, tels les facteurs fonctionnel et pragmatique sont aussi pris en compte dans ce traitement. Ainsi, la recommandation d'un contexte discursif pour toute étude du pp 3^e ps (Karmiloff-Smith, 1981; Bamberg, 1986; Wigglesworth, 1993) afin de mettre en lumière la fonction de maintien de la référence à un antécédent linguistique est respectée. Finalement, les écrits sur l'efficacité de certaines interventions ciblant l'acquisition de formes morphologiques dont les pronoms personnels ont également inspiré ce traitement expérimental. À défaut d'une méthode d'intervention reconnue comme étant la plus efficace, les procédures d'enseignement dont l'efficacité a été démontrée tels le modeling et la reformulation, qui ne nuisent pas au déroulement de la conversation, sont intégrées au traitement expérimental. Ainsi, une approche didactique est combinée à une approche dite « pragmatique » pour l'enseignement des morphèmes ciblés.

Les conditions de félicité ont donc été réunies afin de favoriser l'acquisition de ces formes, de façon telle que ce traitement expérimental s'inscrivant dans une approche pragmatique est adapté aux besoins des enfants dysphasiques et aux particularités de la cible langagière. Ce traitement a l'avantage d'intégrer diverses dimensions linguistiques, pragmatique, sémantique, morphologique et syntaxique, puisque les pronoms nominatifs de la troisième personne sont reliés à leur fonction grammaticale, alors que cet aspect est très peu pris en compte dans les études ciblant l'acquisition de ces formés.

Cette étude contribue des connaissances au domaine de la recherche sur l'efficacité de l'intervention en démontrant l'efficacité de ce traitement expérimental auprès de jeunes dysphasiques. Au moyen d'un devis à cas unique, à mesures de base multiples en fonction des participants, des pronoms et des situations, ce traitement expérimental se révèle hautement efficace pour l'acquisition des pronoms personnels nominatifs de la troisième personne en français par tous les participants. L'effet relié à l'introduction du traitement est effectivement démontré à plusieurs reprises chez un même participant et à travers les participants au moyen de ce devis exerçant un contrôle expérimental étroit. L'analyse des résultats dévoile également une acquisition plus rapide pour la deuxième forme pronominale enseignée. De plus, les acquisitions se maintiennent après la fin du traitement et elles se généralisent dans le temps et dans d'autres contextes langagiers semblables, pour tous les participants et dans l'ensemble des situations de traitement. Une augmentation de ces formes pronominales est également perceptible dans les corpus narratifs recueillis, même si la généralisation à ce contexte narratif ne peut être conclue, en raison du type de mesure effectuée et du nombre de ces mesures. Une modification de l'approche méthodologique permettrait probablement de répondre aux questions soulevées par la mesure utilisée concernant la généralisation des acquisitions au discours narratif. Parallèlement à ces effets du traitement sur l'acquisition des pronoms "il" et "elle", une amélioration de la complexité de la phrase est également observée suite à ce traitement, indiquant un effet bénéfique beaucoup plus large qu'anticipé.

L'effet de ce traitement expérimental a été vérifié auprès de quatre enfants dysphasiques. Malgré qu'il favorise l'apprentissage des morphèmes ciblés chez ces enfants dont le profil langagier présente des caractéristiques différentes sur le plan réceptif ou expressif, les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des dysphasiques. L'hétérogénéité de cette population est grandement reconnue et, pour cette raison, il apparaît d'autant plus important d'étudier l'effet de ce traitement auprès d'un plus grand nombre d'enfants dysphasiques. Par ailleurs, si les résultats étaient répliqués par d'autres chercheurs et dans d'autres contextes, l'intérêt pour ce traitement en milieu clinique serait d'autant plus augmenté.

Ce traitement expérimental comporte diverses composantes dont la contribution particulière à l'efficacité ne peut être identifiée. Néanmoins, il appert que ce traitement expérimental est hautement efficace auprès d'enfants dysphasiques francoquébécois probablement parce qu'il tient compte des différents éléments qui gravitent autour de l'acquisition de morphèmes aussi complexe que les pp 3^e ps. Ainsi cette étude améliore les connaissances sur l'apprentissage du langage par des enfants dysphasiques québécois. De ce fait, une approche pragmatique reposant sur des scénarios routiniers mérite d'être exploitée en milieu clinique avec de tels enfants, notamment pour l'enseignement de morphèmes grammaticaux.

L'élaboration de ce traitement s'est avérée une occasion de réfléchir sur la problématique de la dysphasie. Les questions qui préoccupent les différents chercheurs s'intéressant à ce trouble du langage ont été mises en perspective. Elles ont pu être intégrées à une démarche de conception de l'intervention dans laquelle la saillance des formes enseignées, les exigences cognitives de la tâche, les liens fonctionnels et les facteurs pragmatiques sont considérés. Bien que les résultats du traitement n'orientent pas vers l'une ou l'autre des hypothèses proposées pour expliquer les difficultés morphologiques de la dysphasie, ils témoignent que ces enfants peuvent apprendre les morphèmes ciblés et même les généraliser à d'autres contextes par le biais d'une approche pragmatique. De plus, la complexité du langage de ces enfants est augmentée suite au traitement expérimental. Sans éclairer davantage sur la cause des déficits langagiers des dysphasiques, les résultats

de cette étude peuvent cependant guider l'intervention auprès de ces enfants. Il conviendrait donc d'utiliser toutes les opportunités pour exploiter cette approche avec des enfants dysphasiques dans divers contextes de thérapie orthophonique. Le traitement expérimenté dans cette étude offre une souplesse permettant l'adaptation à divers contextes d'intervention orthophonique. Il peut aisément être transféré au milieu naturel de l'enfant que ce soit celui de la maison, de la garderie ou de l'école. Divers interlocuteurs peuvent également être mis à contribution dans le cadre d'une interaction avec des pairs ou différents adultes. Si l'efficacité de ce traitement se vérifiait dans toutes ces situations, la généralisation des résultats serait d'autant plus augmentée. Finalement, l'obtention de résultats semblables avec une application de ce traitement en situation moins contrôlée par divers cliniciens démontrerait une efficacité d'utilisation. Il serait également intéressant d'exploiter ce traitement avec des enfants plus jeunes et plus âgés, pour d'autres morphèmes et même pour d'autres désordres langagiers. Par ailleurs, l'effet de ce traitement pour l'acquisition des formes pronominales dans d'autres langues enrichirait l'information concernant l'efficacité de ce traitement.

Ainsi dans une démarche d'intégration des informations sur la nature du problème langagier, les dimensions linguistiques du morphème ciblé, les procédures d'intervention en orthophonie et le contexte d'apprentissage des jeunes enfants, un traitement a été conçu et appliqué en l'absence d'une thérapie documentée permettant l'acquisition des morphèmes ciblés. De cette façon toutes les conditions ont été réunies pour favoriser le succès de l'intervention. En somme, cette étude indique qu'à défaut d'une intervention reconnue pour un problème langagier spécifique, les écrits dans le domaine recèlent des informations pertinentes fournissant des pistes quant à l'élaboration d'un traitement. Considérant les multiples facettes des problèmes langagiers rencontrés en clinique et les connaissances limitées sur l'efficacité des traitements notamment pour des enfants francophones, cette façon de procéder peut s'avérer un modèle à suivre pour l'intervention orthophonique.

SOURCES DOCUMENTAIRES

- Allen, D.A., Rapin, I., & Wiznitzer, M. (1988). Communication disorders of preschool children : the physician's responsibility. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 9*, 164-170.
- Applebee, A. N. (1978). *The child concept of story*. Chicago: The University of Chicago.
- Aram, D. M. (1991). Comments on specific language impairment as a clinical category. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 22*, 84-87.
- Aram, D. M., Ekelman, B. L., & Nation, J. E. (1984). Preschoolers with language disorders : 10 years later. *Journal of Speech and Hearing Research, 27*, 232-244.
- Aram, D. M., Morris, R., & Hall, N. E. (1993). Clinical and research congruence in identifying children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 580-591.
- Aram, D., & Nation, J. E. (1975). Patterns of language behavior in children with developmental language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research, 18*, 229-241.
- Auger, J. (1995). Les clitiqes pronominaux en français parlé informel : une approche morphologique. *Revue québécoise de linguistique, 24*, 21-60.
- Baltaxe, C. A. M., & D'Angiola, N. (1992). Cohesion in the discourse interaction of autistic, specifically language-impaired, and normal children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 22*, 1-21.
- Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics, 24*, 227-284.
- Bashir, A. S., Kuban, K., Kleinman, S. A., & Scavuzzo, A. (1983). Issues in language disorders : considerations of cause, maintenance, and change. In J. Miller, D. E. Yoder, & R. Schiefelbush (Eds.), *Contemporary issues in language intervention* (pp. 92-106). Rockville, MD : American Speech-Language-Hearing Association.
- Bedore, L. M., & Leonard, L. (mai 1997). *Phonological working memory and grammatical deficits in preschoolers with specific language impairment*. Communication affichée présentée au Symposium on Research in Child Language Development, Madison, WI.

- Beitchman, J. H., & Inglis, A. (1991). The continuum of linguistic dysfunction from pervasive developmental disorders to dyslexia. *Psychiatric Clinics of North America*, *14*, 95-111.
- Beitchman, J. H., Hood, J., Rochon, J., Peterson, M., Martini, T., & Majumdar, S. (1989). Empirical classification of speech/language impairment in children: identification of speech/language categories. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *28*, 112-117.
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H., & Lancee, W. (1996a). Long-term Consistency in speech/language profiles: I Developmental and academic outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *35*, 804-814.
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H., Inglis, A., & Lancee, W. (1996b). Long-term consistency in speech/language profiles: II Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, *35*, 815-825.
- Benasich, A. A., Curtiss, S., & Tallal, P. (1993). Language, learning, and behavioral disturbances in childhood: a longitudinal perspective. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *32*, 585-594.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.
- Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. New York: Springer-Verlag.
- Bishop, D. V. M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *33*, 3-66.
- Bishop, D. V. M. (1994a). Is specific language impairment a valid diagnostic category? Genetic and psycholinguistic evidence. *Philosophical Transactions of the Royal Society Series B*, *346*, 105-111.
- Bishop, D. V. M. (1994b). Grammatical errors in specific language impairment: competence or performance limitations? *Applied Psycholinguistics*, *15*, 507-550.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding. development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, *35*, 119-129.

- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4 year-olds : distinguishing tansient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 52*, 156-173.
- Bishop, D., & Rosenbloom, L. (1987). Chilhood language disorders classification and overview. In W. Yule, & M. Rutter (Eds.), *Language development and disorders* (pp. 16-41). London: Mac Keith Press.
- Bloom, L., Lifter, K., & Hafitz, J. (1980). Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. *Language, 56*, 386-412.
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*, 249-260.
- Brinton, B., Fujiki, M., & McKee, L. (1998). Negotiation skills of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing, 41*, 927-940.
- Brooks, A. R., & Benjamin, B. J. (1989). The use of structured role play therapy in the remediation of grammatical deficits in language delayed children : threee case studies. *Journal of Chilhood Communication Disorders., 12*, 171-186.
- Bruce, B. C. (1980). Plans and social actions. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & N. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 367-384). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Budwig, N. (1990). A functional approach to the acquisition of personal pronouns. In G. Conti-Ramsden, & C. Snow (Eds.), *Children's language*. (Vol. 7, pp. 121-145). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Camarata, S. M., & Nelson, K. E. (1992). Treatment efficiency as a function of target selection in the remediation of child language disorders. *Clinical Linguistics and Phonetics, 6*, 167-178.
- Camarata, S. M., Nelson, K. E., & Camarata, M. (1994). Comparaison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 37*, 1414-1423.
- Campbell A. L., Brooks, P., & Tomasello, M. (2000). Factors affecting young children's use of pronouns as referring expressions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*, 1337-1349.
- Cantwell, D. P., & Baker, L. (1991). *Psychiatric and developmental disorders in children with communication disorders*. Washington, DC : American Psychiatric Press.

- Cassell, J., & McNeill, D. (1990). Gesture and ground. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkely Linguistics Society, 16*, 57-68.
- Catts, H. W. (1989). Phonological processing deficits and reading disabilities. In A. Kamhi, & H. Catts (Eds.), *Reading disabilities : a developmental language perspective*. Austin, TX : Pro-ed.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 948-958.
- Centre québécois de communication non orale (1996). Commun.i.image (logiciel version Windows IBM). Montréal : Auteur.
- Chiat, S. (1981). Context-specificity and generalization in the acquisition of pronominal distinctions. *Journal of Child Language, 8*, 75-91.
- Chiat, S. (1986a). Children's pronouns. In U. Wiesemann (Ed.), *Pronominal systems* (pp. 381-404). Druck, Germany : Laupp & Göbel.
- Chiat, S. (1986b). Personal pronouns. In P. Fletcher, & M. Garman (Eds.), *Language acquisition* (2e ed., pp. 339-355). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1991). Some notes on economy of derivation and representation. In R. Freidin (Ed.), *Principles and parameters in comparative grammar* (pp. 417-454). Cambridge : MIT press.
- Clahsen, H. (1989). The grammatical characterization of developmental dysphasia. *Linguistics, 27*, 897-920.
- Clahsen, H. (1992). Linguistic perspectives on specific language impairment. *Arbeiten des Sonderforschungsbereichs 282, Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft, Nr. 37*, Universität Dusseldorf, Germany.
- Cleave, P. L., & Fey, M. E. (1997). Two approaches to the facilitation of grammar in children with language impairments : rationale and description. *American Journal of Speech-Language Pathology, 6*, 22-32.
- Cole, K. N., & Dale, P. S. (1986). Direct language instruction and interactive language instruction with language delayed preschool children: a comparison study. *Journal of Speech and Hearing Research, 29*, 206-217.
- Committee on Language Learning Disorders. (mars 1989). Issues in determining eligibility for language intervention. *ASHA, 113-118*.
- Connell, P. J. (1986). Teaching subjecthood to language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research, 29*, 481-492.

- Connell, P. J. (1987). An effect of modeling and imitation teaching procedures on children with and without specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 30*, 105-113.
- Connell, P. J., Franks, S. L., & Stone, C. A. (1993). Specific language impairment as a problem of assessing language knowledge. In H. Grimm, & H. Skowronek (Eds.), *Language acquisition problems and reading disorders : aspects of diagnostics intervention* (pp. 139-157). New York : Walter de Gruyter.
- Connell, P., Gardner-Gletty, D., Dejewski, J., & Parks-Reinick, L. (1981). Response to Courtright and Courtright. *Journal of Speech and Hearing Research, 24*, 146-148.
- Connell, P. J., & Stone, C. A. (1992). Morpheme learning of children with specific language impairment under controlled instructional conditions. *Journal of Speech and Hearing Research, 35*, 844-852.
- Connell, P. J., & Stone, C. A. (1994). The conceptual basis for morpheme learning problems in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 37*, 389-398.
- Connell, P. J., & Thompson, C. K. (1986). Flexibility of single subject experimental designs. Part III: Using flexibility to design or modify experiments. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51*, 214-225.
- Constable, C. M. (1983). Creating communicative context. In H. Winitz (Ed.), *Treating language disorders* (pp. 97-120). Baltimore : University Park Press.
- Constable, C. M. (1986). The application of scripts in the organization of language intervention contexts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge* (pp. 205-230). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (1999). Classification of children with specific language impairment : longitudinal considerations. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 42*, 1195-1204.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (Juin 2000). *Clinical markers of SLI*. Communication affichée présentée au Symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, WI.
- Conti-Ramsden, G., Crutchley, A., & Botting, N. (1997). The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with SLI. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 40*, 765-777.
- Cooper, J. A. (1991). Research in specific language impairment : a federal perspective. In J. Miller (Ed.), *Research on child language disorders : A decade of progress* (pp. 223-231). Austin TX : Pro-ed.

- Costello Ingham, J. (1990). Issues of treatment efficacy: design and experimental control. In L. B. Olswang, C. K. Thompson, S. F. Warren, & N. J. Minghetti (Eds.), *Treatment efficacy Research in communication disorders* (pp. 51-61). Rockville, MD : American Speech-Language-Hearing Foundation.
- Courtright, J. A., & Courtright, I. C. (1976). Imitative modeling as a theoretical base for instructing language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research, 19*, 655-663.
- Courtright, J. A., & Courtright, I. C. (1979). Imitative modeling as a language intervention strategy : the effects of two mediating variables. *Journal of Speech and Hearing Research, 22*, 389-402.
- Craig, H. K., & Evans, J. L. (1993). Pragmatics and SLI: within-group variations in discourse behaviors. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 777-789.
- Culatta, B. (1984). A discourse based approach to training grammatical rules. *Seminars in Speech and Language, 5*, 253-263.
- Culatta, B. (1994). Representational play and story enactments formats for language intervention. In J. Duchan, L. Hewitt, & R. Sonnenmeier (Eds.), *Pragmatics : from theory to practice* (pp. 105-119). Englewood Cliffs, NJ. : Prentice Hall.
- Culatta, B., & Horn, D. (1982). A program for achieving generalization of grammatical rules to spontaneous discourse. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 47*, 174-180.
- Cummins, J., & Roberge, Y. (1993). A morphosyntactic analysis of romance clitic constructions. In M. Mazzola (Ed.), *Issues and theory in romance linguistics* (pp. 239-257). Washington, DC : Georgetown University Press.
- Dale, P. S., & Cole, K. N. (1991). What's normal? Specific language Impairment in an individual differences perspective. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 22*, 80-83.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1983). Individual differences in integrating information between and within sentences. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition, 9*, 561-584.
- DeMaio, L. J. (1984). Establishing communication networks through interactive play: a method for language programming in the clinic setting. *Seminars in Speech and Language, 5*, 199-211.
- Déprez, V., & Pierce, A. (1993). Negation and functional projections in early grammar. *Linguistic Inquiry, 24*, 25-67.

- Déprez, V., & Pierce, A. (1994). Crosslinguistic evidence for functional projections in early child grammar. In T. Hoekstra, & B. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 57-83). Philadelphia : Benjamins.
- Dromi, E., & Leonard, L. B., & Shteiman, M. (1993). The grammatical morphology of Hebrew-speaking children with specific language impairment : some competing hypotheses. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 760-771.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B., & Mével, J.-P. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Duchan, J. F. (1986). Learning to describe events. *Topics in Language Disorders, 6*, 27-36.
- Duchan, J. F. (1993). Clinician-child interaction: its nature and potential. *Seminars in Speech and Language, 14*, 325-333.
- Dudley, J., & Delage, J. (1980). *Tests de langage Dudley/Delage*. St-Lambert, Qc: Les Éditions de l'ABC.
- Dudley, J., & Delage, J. (1988). [Tests de langage Dudley/Delage. Normes pour enfants de 3 et 4 ans]. Document inédit.
- Dudley, J., & Delage, J. (1990). *Le langage en suspens*. Saint-Lambert, Qc : Les Éditions Héritage Inc.
- Dufresne, L. (1993). *L'articulation syntaxique et phonologique de la cliticisation : le cas des pronoms sujets en moyen français*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal, Montréal.
- Dunn, L. M. (1959). *Peabody Picture Vocabulary Test*. Circle Press, MN : American Guidance Service.
- Dunn, M., Flax, J., Sliwinski, M., & Aram, D. (1996). The use of spontaneous language measures as criteria for identifying children with specific language impairment : an attempt to reconcile clinical and research incongruence. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*, 643-654.
- Ehren, B. J. (1994). New directions for meeting the academic needs of adolescents with language learning disabilities. In G. P. Wallach, & K. G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-aged children and adolescents. Some principles and applications* (pp. 393-417). New York : MacMillan.
- Eisenson, J. (1972). *Aphasia in children*. New-York: Harper and Row.

- Eisenson, J. (1984). *Aphasia and related disorders in children* (2^e ed.). New-York: Harper and Row.
- Ellis, E. S., & Friend, P. (1991). Adolescents with learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 505-557). New York : Academic Press Inc.
- Ellis Weismer, S. (1985). Constructive comprehension abilities exhibited by language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research, 28*, 175-184.
- Ellis Weismer, S. (1991). Child language intervention: research issues on the horizon. In J. Miller (Ed.), *Research on child language disorders. A decade of progress* (pp. 233-241). Austin: Pro-ed.
- Ellis Weismer, S., Evans, J., & Hesketh, L.J. (mai 1997). *Verbal working memory in specific language impairment*. Conférence présentée au Symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, WI.
- Ellis Weismer, S., Evans, J., & Hesketh, L.J. (1999). An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*, 1249-1260.
- Ellis Weismer, S., & Murray-Branch, J. (1989). Modeling versus modeling plus evoked production training : a comparaision of two language intervention methods. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 54*, 269-281.
- Emonds, J. E. (1985). *A unified theory of syntatic categories*. Dordrecht : Foris Publications.
- Evans, J.L. (1996). SLI subgroups : interaction between discourse constraints and morphosyntatic deficits. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*, 655-660.
- Eyer, J. A., & Leonard, L. B. (1995). Functional categories and specific language impairment : a case study. *Language Acquisition, 4*, 177-203.
- Fant, G., Kruckenberg, A., & Nord, L. (1991). Durational correlates of stress in Swedish, French and English. *Journal of Phonetics, 19*, 351-365.
- Fein, D., Allen, D. A ., Aram, D. M., Dunn, M. A., Morris, R., Rapin, I., & Waterhouse, L. (1996). Overview and conclusions. In I. Rapin (Ed.), *Preschool children with inadequate communication : developmental language disorders, autism, low IQ*. Clinics in developmental medecine 139 (pp. 214-229). London : MacKeith Press.
- Fey, M. E. (1986). *Language intervention with young children*. Austin: Pro-ed.

- Fey, M. E. (1988). Generalization issues facing language interventionists : An introduction. *Language Speech, and Hearing Services in Schools, 19*, 273-281.
- Fey, M. E. (1990). Understanding and narrowing the gap between treatment research and clinical practice with language-impaired children. *American Speech and Hearing Association Reports 20*, 31-40
- Fey, M. E., & Cleave, P. L. (1990). Early Language Intervention. *Seminars in Speech and Language, 11*, 165-181.
- Fey, M.E., Cleave, P.L., & Long, S.H. (1997). Two models of grammar facilitation in children with language impairments : phase 2. *Journal of Speech and Hearing Research, 40*, 5-19.
- Fey, M.E., Cleave, P.L., Long, S.H., & Hughes, D.L. (1993). Two approaches to the facilitation of grammar in children with language impairment: an experimental evaluation. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 141-157.
- Fey, M. E., & Johnson, B. W. (1998). Research to practice (and back again) in speech-language intervention. *Topics in Language Disorders, 18*, 23-24.
- Fey, M. E., Krulik, T. E., Loeb, D. F., & Proctor-Williams, K. (1999). Sentence recast use by parents of children with typical language and children with specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology, 8*, 273-286.
- Fey, M.E., Long, S.H., & Cleave, P.L., (1994). Reconsideration of IQ criteria in the definition of specific language impairment. In R. V. Watkins & M. L. Rice (Eds.), *Specific language impairment in children* (vol. 4, pp. 161-178). Baltimore : Paul H. Brookes Publishing.
- Fletcher, P. (1992). Sub-groups in school-age language-impaired children. In P. Fletcher, & D. Hall (Eds.), *Specific speech and language disorders in children* (pp. 152-163). San Diego : Singular Publishing Group Inc.
- Fletcher, P., & Ingham, R. (1995). Grammatical impairment. In P. Fletcher, & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 603-622). Oxford, UK : Blackwell.
- Fortin, A. (1988). Plans de recherche à cas unique. In M. Robert (Ed.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3e ed., pp. 191-212). St-Hyacinthe, Qc : Edisem. Inc.
- Fortin, J. (1994). *Les habiletés auditivo-séquentielles perceptives et mnésiques dans la dysphasie développementale*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.

- Fortin, J., & Crago, M. (1999). French language acquisition in north america. In O. L. Taylor, & L. B. Leonard (Eds.), *Language acquisition in North America* (pp. 209-243). San Diego : Singular Publishing Group.
- Foster-Cohen, S. H. (1994). Exploring the boundary between syntax and pragmatics: relevance and the binding of pronouns. *Journal of child language, 21*, 237-255.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., & St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise. Processus de production du handicap*. Lac St-Charles, Qc : RIPPH/SCCIDIH.
- François, F. (1993). *La communication inégale heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- François, F. (1994). Continuité et mouvements discursifs dans les dialogues. *Rééducation orthophonique, 179*, 211-242.
- Frattali, C. M. (1998). Outcomes Measurement : Definitions, Dimensions, and Perspectives. In C.M. Frattali (Ed.), *Measuring Outcomes in Speech and Language Pathology* (pp. 1-27). New York : Thieme.
- Friedman, P., & Friedman, K.A. (1980). Accounting for individual differences when comparing the effectiveness of remedial language teaching methods. *Applied Psycholinguistics, 1*, 151-170.
- Furchtbar-Feider, H. (1981). Quelques traits du développement linguistique chez le jeune enfant francophone de Montréal. In M. Gagné, & M. Pagé (Eds.), *Études sur la langue parlée des enfants québécois (1969-1980)* (pp. 71-100). Montréal : Presses Universitaires de Montréal.
- Furnam, L. N., & Walden, T. A. (1990). Effect of script knowledge on preschool children's communicative interactions. *Developmental psychology, 26*, 227-233.
- Gagnon, L., Mottron, L., & Joannette, Y. (1997). Questioning the validity of the semantic-pragmatic syndrom diagnosis. *The International Journal of Research and Practice Autism, 1*, 37-55.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: is there a causal connection? *Journal of Memory and Language, 29*, 336-360.
- Gavin, W. J., Klee, T., & Membrino, I. (1993). Differentiating specific language impairment from normal language development using grammatical analysis. *Clinical Linguistics & Phonetics, 3*, 191-206.

- Gérard, C. L. (1991). *L'enfant dysphasique*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- Gerber, A. (1993). *Language related learning disabilities : their nature and treatment*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing.
- Gerken, L. A. (1990). A metrical account of subjectless sentences. *North East Linguistics Society, 20*, 121-134.
- Gerken, L.A. (1991). The metrical basis for children's subjectless sentences. *Journal of Memory and Language, 30*, 431-451.
- Gillam, R. B., Cowan, N., & Day, L. S. (1995). Sequential memory in children with and without language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 393-402.
- Gillam, R. B., Cowan, N., & Marler, J. A. (1998). Information processing by school-age children with specific language impairment : evidence from a modality effect paradigm. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*, 913-926.
- Gillam, R., MacFadden, T.U., & van Kleeck, A. (1995). Improving narratives abilities. Whole language and language skills approaches. In M. E. Fey, J. Windsor, & S. F. Warren (Eds.), *Language intervention : preschool through the elementary grades* (pp. 145-182). Baltimore : Paul H. Brookes. Publishing.
- Girouard, P. C., Ricard, M., & Gouin Décarie, T. (1997). The acquisition of personal pronouns in french-speaking and english-speaking children. *Journal of Child Language, 24*, 311-326.
- Givon, T. (1976). Topic, pronoun and grammatical agreement. In C. N. Li (Ed.), *Subject and topic* (pp. 151-188). New York: Academic Press Inc.
- Goldstein, H. (1990a). The future of language science : a plea for language intervention research. *American Speech and Hearing Association Reports 10*, 41-50.
- Goldstein, H. (1990b). Assessing clinical significance. In L. B. Olswang, C. K. Thompson, S. F. Warren, & N. J. Minghetti (Eds.), *Treatment efficacy research in communication disorders* (pp. 91-98). Rockville, MD : American Speech-Language-Hearing Foundation.
- Goldstein, H., & Gierut, J. (1998). Outcomes measurement in child language and phonological disorders. In C. M. Frattali (Ed.), *Measuring outcomes in speech-language pathology* (pp. 406-437). New York : Thieme.
- Goldstein, H., & Hockenberger, E. H. (1991). Significant progress in child language intervention : an 11-year retrospective. *Research in Developmental Disabilities, 12*, 401-424.

- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gopnik, M. (1990). Feature-blind grammar and dysphasia. *Nature*, *344*, 715.
- Gopnik, M., & Crago, M.B. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, *39*, 1-50.
- Gottleben, R., Tyack, D., & Bushini, G. (1974). Three case studies in language training : applied linguistics. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *39*, 213-241.
- Gougenheim, G., Michea, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1967). *L'élaboration du français fondamental (1er degré)*. Paris: Didier.
- Grove, J., Conti Ramsden, G., & Donlan, C. (1993). Conversational interaction and decision-making in children with specific language impairment. *European Journal of Disorders of Communication*, *28*, 141-152.
- Habib, M. (octobre 2000). *Dyslexie et traitement temporel*. Conférence présentée au Symposium sur la dyslexie, Centre d'Évaluation Neuropsychologique et d'Orientation Pédagogique F.L., Montréal.
- Habib, M. (janvier 2001). *Les mécanismes neurocognitifs de la lecture et leurs perturbations pathologiques*. Conférence. Institut universitaire de gériatrie de Montréal, Montréal.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman Group Ltd.
- Hamann, C., Rizzi, L., & Frauenfelder, U. (1994). On the acquisition of pronominal system in French. *Geneva Generative Papers*, *2*, 91-103.
- Hamann, C., Rizzi, L., & Frauenfelder, U. (1995). On the acquisition of pronominal system in French. In C. Jakubowicz (Ed.), *Grammaire universelle et acquisition du langage. Recherches linguistiques de Vincennes*, *24*, 83-101.
- Hansson, K., & Nettelbladt, U. (1995). Grammatical characteristics of swedish children with SLI. *Journal of Speech and Hearing Research*, *38*, 589-598.
- Hedberg, N. L., & Westby, C. E. (1993). Analysing storytelling skills : theory to practice. Tucson, AZ : Communication Skill Builders.
- Hegde, M.N. (1987). *Clinical research in communicative disorders*. Austin: Pro-ed.
- Hegde, M.N., & Gierut, J. (1979). The operant training and generalization of pronouns and a verb form in a language delayed child. *Journal of Communication Disorders*, *12*, 23-34.

- Hopting, N. H., & Goldstein, H. (1996). What's « natural » about naturalistic language intervention? *Journal of Early Intervention, 20*, 250-264.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling : the development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe, & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hughes, D., & Carpenter, R. (1989). Short-term syntax learning and generalization effects. *Child Language Teaching and Therapy, 5*, 202-220.
- Hutchinson, T. A. (1996). What to look for in the technical manual. Twenty questions for users. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 27*, 109-121.
- Jakubowicz, C. (1991). L'acquisition des anaphores et des pronoms lexicaux en français. In J. Guéron, J. Y. Pollock (Eds.), *Grammaire générative et syntaxe comparée* (pp. 229-252). Paris : Editions CNRS.
- Jakubowicz, C., Durand, S. Monpiou, C, Rigaut, C., & van der Velde, M. (novembre 2000). *Computational complexity over time: the development of functional categories in French-speaking children with SLI*. Conférence présentée au 25th Annual Boston University Conference on Language Development, Boston.
- Jakubowicz, C., Nash, L., Rigaut, C., & Gérard, C. L. (1998). Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI. *Language Acquisition, 7*, 113-160.
- Jakubowicz, C. & Rigaut, C. (1997). L'acquisition des clitiques nominatifs en français. In A. Zibri-Hetz (Ed.), *Les pronoms : syntaxe, morphologie et typologie* (pp. 57-99). Saint-Denis, France : Presses Universitaire de Vincennes.
- Johnson, C. (août 2001). *Natural history of children with communication disorders : Preschool to young adulthood*. Conférence présentée au 25^e congrès mondial de L'Association Internationale de Logopédie et Phoniatrie, Montréal, Qc.
- Johnston, J. R. (1985). Fits, focus and functionality : an essay on early language intervention. *Child Language Teaching and Therapy, 1*, 125-134.
- Johnston, J.R. (1988b). Generalization : The nature of change. *Language Speech, and Hearing Services in Schools, 19*, 314-329.
- Johnston, J. R. (1988a). Specific language disorders in the child. In N. Lass, L. McReynolds, J. Northern, & D. Yoder (Eds), *Handbook of speech-Language Pathology and Audiology* (pp. 685-715). Philadelphia : B.C. Decker.

- Johnston, J. (1991). The continuing relevance of cause : a reply to Leonard's : Specific language impairment as a clinical category. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 22*, 75-79.
- Johnston, J. (1992). Cognitive abilities of language-impaired children. In P. Fletcher, & D. Hall (Eds.), *Specific speech and language disorders in children* (pp. 105-116). San Diego : Singular Publishing Co.
- Johnston J. (1994). Cognitive Abilities of children with language impairment. In R. V. Watkins & M. L. Rice (Eds.), *Specific language impairments in children* (pp. 107-121). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Johnston, J. (1999). Cognitive deficits in specific language impairment. : decision in spite of uncertainty. *Revue d'orthophonie et d'audiologie, 23*, 165-172.
- Johnston, J. R., & Shery, T. K. (1976). The use of grammatical morphemes by children with communication disorders. In D. M. Morehed, & A. E. Morehead (Eds.), *Normal and deficient child language* (pp. 239-259). Baltimore : University Park Press.
- Johnston, J., & Smith, L. B. (1989). Dimensional thinking in language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research, 32*, 33-38.
- Jones, M., & Conti -Ramsden, G. (1997). A comparison of verb use in children with SLI and their younger siblings. *First language, 17*, 165-193.
- Kail, M. (1976). Stratégies de compréhension des pronoms personnels chez le jeune enfant. *Enfance, 4*, 447-466.
- Kail, M., & Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language, 12*, 73-94.
- Kaiser, G. A. (1994). More about INFL-ection and agreement. The acquisition of clitic pronouns in French. In J. M. Meisel (Ed.), *Bilingual first language acquisition French and German grammatical development* (pp. 131-159). Amsterdam : Benjamin.
- Kaiser, A. P., Yoder, P. J., & Keetz, A. (1992). Evaluating milieu teaching. In S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 9-47). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Kamhi, A. G. (1988). Reconceptualization of generalization and generalization problems. *Language Speech, and Hearing Services in Schools, 19*, 304-313.

- Kamhi, A. G. (1999). To use or not to use : Factors that influence the selection of new treatment approaches. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 30*, 92-98.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51*, 337-346.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1989). Language and reading.: convergences, divergences, and development. In A. G. Kamhi, & H. W. Catts. (Eds.), *Reading disabilities : a developmental language perspective* (pp. 1-34). Boston: College Hill Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (Ed.), *The child's construction of language*. (pp. 121-147). New-York: Academic Press.
- Kayne, R. S. (1977). *Syntaxe du français Le cycle transformationnel*, Paris : Éditions du Seuil Traduction de l'américain par Pierre Attal. Kayne, R. S. (1975). French syntax. The transformational Cycle. The MIT Press.
- Kearns, K. P. (1986). Flexibility of single-subject experimental design. Part II: Design selection and arrangement of experimental phases. *Journal of Speech and Hearing Disorder, 51*, 204-214.
- Kierman, B. J., & Gray, S. I. (juin 2000). *Reconsidering the impact of low-normal nonverbal IQ scores on performance of preschool children with SLI*. Communication affichée présentée au Symposium on Research Child Language Development. Madison, WI.
- Kierman, B.J., & Snow, D.P. (1999). Bound morpheme generalisation by children with SLI : is there a functional relationship with accuracy of response to raining targets? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*, 649-662.
- Kierman, B.J., Snow, D.P., Swisher, L., & Vance, R. (1997). Another look at the nonverbal rule induction in children with SLI : testing a flexible reconceptualization hypothesis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*, 75-82.
- Kim, Y.T., & Lombardino, L. J. (1991). The efficacy of script contexts in language comprehension intervention with children who have mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*, 845-857.
- Kluppel Veter, D. (1991). Needed : intervention research. In J. Miller (Ed.), *Research on child language disorders. A decade of progress* (pp. 243-252). Austin, TX : Pro-ed.

- Koopman, H. & Sportiche, D. (1991). The position of subjects. *Lingua*, 85, 211-258.
- Korkman, M.I., & Häkkinen-Rihu, P. (1994). A new classification of developmental language disorders (DLD). *Brain and language*, 47, 96-116.
- Labelle, G. (1981). La performance syntaxique d'enfants de cinq ans de Montréal et de Paris. In M. Gagné, & M. Pagé (Eds.), *Études sur la langue parlée des enfants québécois (1969-1980)* (pp. 121-132). Montréal: Presses Universitaires de Montréal.
- Lahey, M. (1990). Who Shall Be Called Language Disordered? Some Reflections and One Perspective. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 612-620.
- Lahey, M., & Edwards, J. (1999). Naming errors of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 195-205.
- Leclerc, J. (1989). *Qu'est-ce que la langue?* (2^e éd.). Laval, Qc : Mondia Éditeurs.
- Le Heuzey, M.F., Gérard, C., & Degas, M. (1990). Évolution des classifications des troubles du développement du langage chez l'enfant. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2, 10-14.
- Le Normand, M. T., & Chevrie-Muller, C. (1991). Individual differences in the production of word classes in eight specific language-impaired preschoolers. *Journal of Communication Disorders*, 24, 331-351.
- Le Normand, M.-T., Leonard, L. B., & McGregor, K. K. (1993). A cross-linguistic study of article use by children with specific language impairment. *European Journal of Disorders of Communication*, 28, 153-163.
- Leonard, L. B. (1981). Facilitating linguistic skills in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 2, 89-118.
- Leonard, L. B. (1982). Phonological deficits in children with developmental language impairment. *Brain Language*, 16, 73-86.
- Leonard, L. B. (1987). Is specific language impairment a useful construct? In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, vol. 1: Disorders of first language acquisition* (pp. 1-39). New-York: Cambridge University Press.
- Leonard, L. B. (1989). Language learnability and specific language impairment in children. *Applied Psycholinguistics*, 10, 179-202.
- Leonard, L. B. (1991). Specific language impairment as a clinical category. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22, 66-68.

- Leonard, L. B. (1994). Some problems facing accounts of morphological deficits in children with specific language impairments. In R. V. Watkins, & M. L. Rice (Eds.), *Specific language impairments in children* (pp. 91-105). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Leonard, L. B. (1995). Functional categories in the grammars of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 1270-1283.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge : The MIT Press.
- Leonard, L. B., & Bortolini, U. (1998). Grammatical morphology and the role of weak syllables in the speech of Italian speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 41*, 1363-1374.
- Leonard, L. B., Bortolini, U., Caselli, M. C., McGregor, K. K., & Sabbadini, L. (1992). Morphological deficits in children with specific language impairment: the status of features in the underlying grammar. *Language Acquisition, 2*, 151-179.
- Leonard, L. B., Eyer, J. A., Bedore, L. M., & Grela, B. G. (1997). Three accounts of the grammatical difficulties of English speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 40*, 741-753.
- Leonard, L. B., McGregor, K. K., & Allen, G. D. (1992). Grammatical morphology and speech perception in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 35*, 1076-1085.
- Leonard, L. B., Sabbadini, L., Leonard, J. S., & Volterra, V. (1987). Specific language impairment in children: A cross linguistic study. *Brain and Language, 32*, 233-252.
- Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1986). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education, 6*, 8-17.
- Liles, B. Z. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research, 28*, 123-133.
- Liles, B. Z. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder. *Journal of Speech and Hearing Research, 30*, 185-196.
- 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.

- Loeb, D. F., & Leonard, L. B. (1988). Specific language impairment and parameter theory. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 2, 317-327.
- Loeb, D. F., & Leonard, L. B. (1991). Subject case marking and verb morphology in normally developing and specifically language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 340-346.
- Loeb, D. F., & Nelson Mikesic, E. (1991). Pronominal acquisition in language impaired and normally developing children. *Working Papers in Language Development Child Language Program. University of Kansas*, 6, 285-302.
- Loveland, K. A., McEvoy, R. E., Kelley, M. L., & Tunali, B. (1990). Narrative story telling in autism and Down's syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 9-23.
- Lucariello, J. (1989). Canonicality and consciousness in child narrative. In B. K. Britton, & A. D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (pp. 131-149). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lucariello, J. (1990). Freeing talk from the here-and-now: the role of event knowledge and maternal scaffolds. *Topics in Language Disorders*, 10, 14-29.
- Lucas, E. V. (1980). *Semantic and pragmatic disorders assesment and remediation*. Rockville, MD : Aspen System Corporaion.
- MacWhinney, B. (1985). Hungarian language acquisition as an exemplification of the general model of grammatical development. In D. I. Slobin (Ed.), *The cross linguistic study of language acquisition* (vol. 2, pp. 1069-1155). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- McCabe, A. (1996). Evaluating narrative discourse skills. In K. V. Cole, P. S. Dale, & D. J. Thal (Eds.), *Assessment of communicaiton and language* (vol. 6, pp. 121-141). Baltimore : Paul H. Brookes Publishhing.
- McCauley, R. J., & Swisher, L. (1984). Use and misuse of norm-referenced tests in clinical assesment : a hypothetical case. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 338-348.
- McDaniel, D., & Smith Cairns, H. (1990). The child as informant: eliciting linguistic intuitions from young children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 19, 331-344.
- McDaniel, D., Smith Cairns, H., & Ryan Hsu, J. (1990). Binding principles in the grammars of young children. *Language Acquisition*, 1, 121-139.
- McGregor, K. K. (1994). Article use in the spontaneous samples of children with specific language impairment: the importance of considering syntactic contexts. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 8, 153-160.

- McGregor, K. K., & Leonard, L. B. (1994). Subject Pronoun and article omissions in the speech of children with specific language impairment: Aphological interpretation. *Journal of Speech and Hearing Research, 37*, 171-181.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind : what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- McReynolds, L. V., & Kearns, K. P. (1983). *Single-Subject experimental designs in communicative disorders*. Baltimore : University Park Press.
- McReynolds, L. V., & Thompson, C. K. (1986). Flexibility of single-subject experimental design. Part I: Review of the basics of single-subject designs. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51*, 194-203.
- Manolson, A. (1985). *Parler: un jeu à deux*. Toronto: Centre de ressources Hanen.
- Martineau, M. (2000). Généralisation des apprentissages suite à une intervention orthophonique auprès d'enfants ayant un trouble sévère du langage. Travail dirigé inédit de maîtrise. Université de Montréal, Montréal.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: The Dial Press.
- Maratsos, M. P. (1979). Learning how and when to use pronouns and determiners. In P. Fletcher, & M. Garman (Eds.), *Language acquisition* (pp 225-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Menyuk, P. (1985). Language development and reading. In T. M. Gallagher, & C. A. Prutting (Eds.), *Pragmatic assessment and intervention issues in language*. Austin :TX. Pro-ed.
- Menyuk, P. (1991). Metalinguistic abilities and language disorder. In J. Miller (Ed.), *Research on child language disorders : a decade of progress* (pp. 387-397). Austin, TX : Pro-ed.
- Menyuk, P. (1993). Metalinguistic difficulties in children with specific language impairment : implications for diagnosis and intervention. In H. Grimm, & H. Skowrmek (Eds), *Language acquisition problems and reading disorders : aspects of diagnosis and intervention* (pp. 4-23). New York : Walter de Gruyter.
- Merzenich, M. M., Jenkins, W. M., Johnston, P., Schreiner, C., Miller, S. L., & Tallal, P. (1996). Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training. *Science, 271*, 77-81.
- Miller, J. (Ed.). (1991). *Research on child language disorders : a decade of progress*. Austin, TX : Pro-ed.

- Ministère de l'éducation du Québec (1993). *Programme d'études. Le français enseignement primaire*. Québec : Auteur.
- Ministère de l'éducation du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire enseignement primaire*. Québec : Auteur.
- Moignet, G. (1965). *Le pronom personnel français. Essai de psycho-systématique historique*. Paris : Librairie C. Klincksieck.
- Montgomery, J. W. (1995). Sentence comprehension in children with specific language impairment : the role of phonological working memory. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 187-199.
- Montgomery, J. W. (2000). Verbal working memory and sentence comprehension in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*, 293-308.
- Moore, E. M. (1995). Error analysis of pronouns by normal and language-impaired children. *Journal of Communication Disorders, 28*, 57-72.
- Muma, J. R. (1986). *Language acquisition a functionalistic perspective*. Austin, TX : Pro-ed.
- Nelson, K. (1986). Event knowledge and cognitive development. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge : structure and function in development* (pp. 1-20; 231-247). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K. E., Camarata, S. M., Welsh, J., Butkovsky, L., & Camarata, M. (1996). Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-normal children. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*, 850-859.
- Nelson, K., & Siedman, S. (1984). Playing with scripts. In L. Bretherton (Ed.), *Symbolic play. The development of social understanding*. (pp. 45-71). Orlando: Academic Press Inc.
- Nelson, N. W. (1988). The nature of literacy. In N. A. Nippold (Ed.), *Later language development : ages nine through nineteen* (pp. 11-28). Austin, TX : Pro-ed.
- Nelson, N. W. (1993). *Childhood language disorders in context. Infancy through adolescence*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Nippold, M. A. (1988a). Verbal Reasoning. In M. A. Nippold (Ed.), *Later language development : ages nine through nineteen* (pp. 159-177). Austin, TX : Pro-ed.

- Nippold, M. A. (1988b). Introduction. In M. A. Nippold (Ed.), *Later language development : ages nine through nineteen* (pp. 1-10). Austin, TX : Pro-ed.
- Nippold, M. A. (1988c). The literate lexicon. In M. A. Nippold (Ed.), *Later language development : ages nine through nineteen* (pp. 29-47). Austin, TX : Pro-ed.
- Norris, J. A., & Hoffman, P. R. (1990). Language intervention within naturalistic environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 21*, 72-84.
- Nye, C., Foster, S. H., & Seaman, D. (1987). Effectiveness of language intervention with the language learning disabled. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 52*, 348-357.
- Olson, R. K. (1994). Language deficits in « specific » reading disability. In M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 895-916). San Diego, CA: Academic Press.
- Olswang, L. B. (1990). Treatment efficacy : the breadth of research. In L. B. Olswang, C. K. Thompson, S. F. Warren, & N. J. Minghetti (Eds.), *Treatment efficacy research in communication disorders* (pp. 99-103). Rockville, MD : American Speech-Language-Hearing Foundation.
- Olswang, L. B., Thompson, C. K., Warren, S. F., & N. J. Minghetti (Eds.) (1990). *Treatment efficacy research in communication disorders*. Rockville, MD : American Speech-Language-Hearing Foundation.
- Olswang, L. B. (1998). Treatment efficacy research. In C. M. Frattali (Ed.), *Measuring Outcomes in Speech and Language Pathology*. (pp. 134-150). New York : Thieme.
- Oram, J. (1994). *Anaphoric reference in the narratives of individuals with developmental language impairment*. Mémoire de maîtrise inédit. Université Mc Gill, Montréal.
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (1996). La dysphasie sévère. Document inédit. Montréal : Auteur.
- Organisation Mondiale de la Santé (1980). Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps. Genève : Auteur.
- Organisation Mondiale de la Santé (2000). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé CIH-2. Genève : Auteur.
- Owens, R. E. (1995). *Language disorders. A functional approach to assessment and intervention* (2e ed.). New York : Mac Millan Publishing.

- Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic Acquisition in Bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1-26.
- Paradis, J. (Février 1999). *Maîtrise des marques du temps des verbes chez les enfants bilingues ou dysphasiques : similarités et différences*. Conférence présentée à Les Beaux Midis, Université de Montréal, Montréal.
- Paradis, J. & Crago, M. (2000). Tense and temporality : a comparison between child learning a second language and children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 834-847.
- Patterson, J. L., & Westby, C. E. (1994). The development of play. In W. C. Haynes, & B. B. Schulman. (Eds.), *Communication development -fondations, processes and clinical applications* (pp. 135-161). Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- Paul, R., & Alforde, S. (1993). Grammatical morpheme acquisition in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1271-1275.
- Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- Pierce, A. E. (1992). *Language acquisition and syntactic theory. A comparative analysis of French and English grammar*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Plante, E. (1998). Criteria for SLI : the Stark and Tallal legacy and beyond. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 951-957.
- Plaza, M., & Le Normand, M. T. (1996). Singular personal pronoun use: a comparative study of children with specific language impairment and normally French-speaking children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 10, 299-310.
- Pollock, J.-Y. (1989). Verb movement, universal grammar, and the structure of IP. *Linguistic Inquiry*, 20, 365-424.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14, 353-373.
- Prizant, B.M., & Meyer, E. (1993). Socioemotional aspects of language and social-communication disorders in young children. *American Journal of Speech-Language Pathology : a journal of clinical practice*, 2, 56-71.
- Radford, A. (1988). Small children's small clauses. *Transactions of the Philological Society*, 86, 1-43.

- Radford, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of english syntax*. Oxford : Basil Blackwell.
- Rapin, I. (1988). Disorders of higher function in preschool children: first of two parts, *American Journal of Diseases of Children*, 142, 1119-1124.
- Rapin, I. (1988). Disorders of higher function in preschool children: second of two parts, *American Journal of Diseases of Children*, 142, 1178-1182.
- Rapin, I. (1996). Practitioner review : developmental language disorders : a clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 643-656.
- Rapin, I., & Allen, D.A. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. In V. Kirk. (Ed.), *Neuropsychology of language reading and spelling* (pp. 155-184). New York: Academy Press.
- Rapin, I., & Allen, D.A. (1988). Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia. In F. Plum (Ed.), *Language, communication and the Brain* (pp. 57-75). New York : Raven Press.
- Rapin, I., Allen, D. A., Aram, D. M., Dunn, M. A., Fein, D., Morris, R., & Waterhouse, L. (1996). Classification Issues. In I. Rapin (Ed.), *Preschool children with inadequate communication : developmental language disorder, autism, low IQ*, Clinics in developmental medicine 139 (pp. 190-229). London : MacKeith Press.
- Redmont, S.M., & Rice, M. L. (1998). The socioemotional behaviors of children with SLI: social adaptation or social deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 688-700.
- Restrepo, M.A., Swisher, L., Plante, E., & Vance, R. (1992). Relations among verbal and nonverbal cognitive skills in normal language and specifically language-impaired children. *Journal of communication disorder*, 25, 205-219.
- Rice, M. L. (1991). Children with specific language impairment; toward a model of teachability. In N. A. Krosnegor, D. M. Rumbaugh, R. L. Schiefelbush, & M. Studdert-Kennedy (Eds.), *Biological and behavioral determinants of language development* (pp. 447-481). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Rice, M. L. (1994a). Grammatical categories of children with specific language impairments. In R. V. Watkins, & M. L. Rice (Eds.), *Specific language impairments in children* (pp. 69-89). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rice, M. L. (novembre 1994b). *Extended optional infinitive (EOI). Account of specific language impairment*. Conférence présentée au 19th Annual Boston University Conference on Language Development, Boston.

- Rice, M. L., & Bode, J. V. (1993). Gaps in the verb lexicons of children with specific language impairment. *First Language, 13*, 113-131.
- Rice, M. L., & Oetting, J. B. (1993). Morphological deficits of children with SLI : Evaluation of number marking and agreement. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 1249-1257.
- Rice, M. L., & Wexler, K. (1996). A phenotype of specific language impairment : extended optional infinitives. In M. L. Rice (Ed.), *Toward a genetics of language* (pp. 215-237). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Rice, M. L., Wexler, K., & Cleave, P. L. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of speech and Hearing Research, 38*, 850-863.
- Rice, M. L., Wexler, K., & Hershberger, S. (1998). Tense Over Time : The Longitudinal Course of Tense Acquisition in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*, 1412-1431.
- Richards, S. B., Taylor, R.L., Ramasamy, R., & Richards, R.Y. (1999). *Single Subject Research_Applications in educational and clinical settings*. San Diego, CA : Singular Publishing Group.
- Rispoli, M. (1994). Pronoun case overextensions and paradigm building. *Journal of Child Language, 21*, 157-172.
- Rizzi, L. (1986). On the status of subject clitics in romance. In O. Jaeggli, & C. Silva-Corvalan (Eds.), *Studies in romance linguistics* (pp. 391-419). Dordrecht : Foris.
- Roberts, S., & Leonard, L. B. (1997). Grammatical deficits in German and English : a crosslinguistic study of children with specific language impairment. *First Language, 17*, 131-150.
- Rondal, J. A. Esperet, E., Gombert, J. E., Thibault, J. P., & Comblain, A. (2000). Développement du langage oral. In J. A. Rondal, & X. Seron (Eds.), *Troubles du langage : bases théoriques diagnostic et rééducation* (pp. 107-178). Sprimont : Mardaga.
- Rondal, J. E. , Lehen, N., Bredart, S., & Peree, F. (1984). Coréférence et stratégie des fonctions parallèles dans le cas des pronoms anaphoriques ambigus. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 4*, 151-170.
- Rosen, A., & Proctor, E. K. (1981). Distinctions between treatment outcomes and their implications for treatment evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49*, 418-425.

- Ross, B. L., & Berg, C. A. (1990). Individual differences in script reports: implications for language assessment. *Topics in Language Disorders, 10*, 30-44.
- Roth, F. P., & Spekman, N. J. (1989). *Higher-order language process and reading disabilities : a developmental language perspective*. Austin, TX : Pro-ed.
- Royle, P. (1998). Spontaneous speech errors in French developmentally language impaired speakers. *CLASNET Working Papers, 11*, 2-28.
- Ryan Hsu, J., Smith Cairns, H., & Fiengo, R. W. (1985). The development of grammars underlying children's interpretation of complex sentences. *Cognition, 20*, 25-48.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding. An Inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Schelleter, C. (1990). Pronoun use in normal and language impaired children. *Clinical Linguistics and Phonetics, 4*, 63-75.
- Schneider, P. (1996). Effects of pictures versus orally presented stories retelling by children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology, 5*, 86-96.
- Selman, R.L., & Deremost, A..P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: implication of and for a developmental model. *Child Development, 55*, 288-304.
- Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. (1987). *Clinical evaluation of language fundamentals-revised*. San Antonio, TX : The Psychological Corporation.
- Siegel, G., & Young, M. (1987). Group design in clinical research. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 52*, 194-199.
- Simkin, Z. (Juin 2000). Psycholinguistics profiles of subgroups of children with SLI. Communication affichée présentée au Symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, WI.
- Smith Cairns, H., McDaniel, D., Ryan Hsu, J., & Rapp. M. (1994). A longitudinal study of principles of control and pronominal reference in child english. *Language, 70*, 260-288.
- Snow, C. E., Perlmann, R., & Nathan, D. (1986). Why routines are different: toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. In K. Nelson, & A. Van Kleeck. (Eds.), *Children's language* (vol. 6, pp. 65-97). New York: Gardner Press.

- Snyder-McLean, L. K., Solomonson, B., McLean, J. E., & Sack, S. (1984). Structuring joint action routines: a strategy for facilitating communication and language development in the classroom. *Seminars in Speech and Language, 5*, 213-228.
- Sonnenmeier, R. (1994). Script-based language intervention : learning to participate in life events. In J. Duchan, L. Hewitt, & R. Sonnenmeier (Eds.), *Pragmatics : from theory to practice* (pp. 134-148). Engelwood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spradlin, J., & Siegel, G. (1982). Language training in natural and clinical environments. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 47*, 2-6.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-406.
- Stark, R., & Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 46*, 114-122.
- Stark, R., & Tallal, P. (1988). *Language, speech, and reading disorders in children : neuropsychological science*. Boston : College Hill Publication.
- Stark, R., Tallal, P., & Millits, E. D. (1985). Expressive language and perceptual and motor abilities in language-impaired children. *Human Communication, 9*, 23-28.
- Stevens, L.J., & Bliss, L.S. (1995). Conflict resolution abilities of children with specific language impairment and children with normal language. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 599-611.
- Stone, C. A., & Connell, P. J. (1993). Induction of a visual symbolic rule in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 599-608.
- Strominger, A.Z. (1983). *A follow-up of reading and linguistic abilities in language delayed children*. Thèse de doctorat inédite. Boston University, Boston.
- Swisher, L., & Plante, E.. (1993). Nonverbal IQ tests reflects different relations among skills for specifically language impaired and normal children : brief report. *Journal of communication disorders, 26*, 65-71.
- Swisher, L., Plante, E., & Lowell, S. (1994). Nonlinguistic deficits of children with language disorders complicate the interpretation of their nonverbal IQ scores. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 25*, 235-240.

- Swisher, L., Restrepo, M. A., Plante, E., & Lowell, S. (1995). Effect of implicit and explicit "rule" presentation on bound-morpheme generalization in specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 168-173.
- Swisher, L., & Snow, D. (1994). Learning and generalization components of morphological acquisition by children with specific language impairment: Is there a functional relation? *Journal of Speech and Hearing Research, 37*, 1406-1413.
- Tager-Flusberg, H., & Cooper, J. (1999). Present and future possibilities for defining a phenotype for specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*, 1275-1278.
- Tallal, P. (1985). Neuropsychological research approaches to the study of central auditory processing. *Human Communication, 9*, 17-22.
- Tallal, P. (1988). Developmental language disorders: Part I-Definition, *Human Communication Canada, 12*, 7-22.
- Tallal, P., Miller, S.L., Bedi, G., Byma, G., Wang, X., Nagarajan, S. S., Schreiner, C., Jenkins, W. M., Merzenich, M. M. (1996). Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech. *Science, 271*, 81-84.
- Tallal, P., & Percy, M. (1973). Developmental aphasia: impaired rate of non-verbal processing as a function of sensory modality. *Neuropsychologia, 11*, 389-398.
- Tallal, P., & Percy, M. (1974). Developmental aphasia: Rate of auditory processing and selective impairment of consonant perception. *Neuropsychologia, 12*, 83-93.
- Tallal, P. & Stark, R. (1981). Speech acoustic-cue discrimination abilities of normally developing and language-impaired children. *Journal of Acoustic Society of America, 69*, 568-574.
- Thordardottir, E. (avril 2001). *A cross-linguistic look at lexical and morphological development in children with normal language and language impairment*. Conférence présentée à Les Beaux-Midis , Université de Montréal, Montréal.
- Tomblin, J. B. (1991). Examining the cause of specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 22*, 69-74.
- Tomblin, J. B., Freese, P. R., & Records, N. L. (1992). Diagnosing specific language impairment in adults for the purpose of pedigree analysis. *Journal of Speech and Hearing Research, 35*, 832-843.

- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *40*, 1245-1260
- Tomblin, J. B., Records, N. L., & Zhang, X. (1996). A system for diagnosis of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research*, *39*, 1284-1294.
- van der Lely, H. K. J. (1993). Specific language impairment in children: research findings and their therapeutic implications. *European Journal of Disorders of Communication*, *28*, 247-261.
- van der Lely H. K. J. (1997). Narrative discourse in grammatical specific language impaired children : a modular language deficit? *Journal of Child Language*, *24*, 221-256.
- van der Lely, H. K. J., & Harris, M. (1990). Comprehension of reversible sentences in specifically language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *55*, 101-117.
- van der Lely, H. K. J., & Howard, D. (1993). Children with specific language impairment: linguistic impairment or short-term memory deficit? *Journal of Speech and Hearing Research*, *36*, 1193-1207.
- van der Lely, H. K. J., & Stollwerk, L. (1997). Binding theory and grammatical specific language impairment in children. *Cognition*, *62*, 245-290.
- Van Hout, A. (1989). Aspects du diagnostic des dysphasies. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, *1*, 11-15.
- Verreault, G. (1984). *Étude préliminaire de l'acquisition des pronoms personnels chez quatre enfants québécois âgés de 3:6 ans*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Montréal.
- Walker, D. (1984). *The pronunciation of Canadian French*. Ottawa : University of Ottawa Press.
- Wallach, G. P., & Butler, K. G. (1994). *Language learning disabilities in school-age children and adolescents. Some principles and applications*. New York : MacMillan.
- Wallach, G. P., & Miller, L. (1988). *Language intervention and academic success*. Austin, TX : Pro-ed.
- Warren, S.F. (1988). A behavioral approach to language generalization. *Language Speech, and Hearing Services in Schools*, *19*, 292-303.

- Waryas, C. L. (1973). Psycholinguistic research in language intervention programming: the pronoun system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 221-237.
- Watkins, R. V. (1994a). Specific language impairments in children. An introduction. In R. V. Watkins, & M. L. Rice (Eds.), *Specific language impairments in children* (pp. 1-15). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Watkins, R. V. (1994b). Grammatical challenges for children with specific language impairments. In R. V. Watkins, & M. L. Rice (Eds.), *Specific language impairments in children* (pp. 53-68). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Watkins, R. V. (1997). The linguistic profile of specific language impairment. Implications for accounts of language acquisition. In L. Adamson, & M. A. Komshi (Eds.), *Communication and language acquisition discoveries from atypical development* (pp. 161-185). Baltimore : Brookes.
- Watkins, R. V., Rice, M. L., & Moltz, C. C. (1993). Verb use by language-impaired and normally developing children. *First Language*, 13, 133-143.
- Webster, B., & Ingram, D. (1972). Comprehension and production of the anaphoric pronouns « he, she, him, her » in normal and linguistically deviant children. *Papers and Reports on Child Language Development*, 4, 55-79.
- Weschler, D. (1974). *Weschler Intelligence Scale for children-Revised*. New York : The Psychological Corporation.
- Weschler, D. (1989). *Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised*. New York : The Psychological Corporation.
- Westby, C. E. (1984). Development of narrative language abilities. In G. Wallach, & K. G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children*. (pp. 103-127). Baltimore : Williams & Wilkins.
- Wexler, K. (1994). Optional infinitives head movement and the economy of derivations. In D. Lightfoot, & N. Hornston (Eds.), *Verb movement* (pp. 305-350). Cambridge : Cambridge University Press.
- Wexler, K. (1996). The development of inflection in a biologically based theory of language acquisition. In M. L. Rice (Ed.), *Toward a genetics of language* (pp. 113-144). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Whitehurst, G. J., Fishel, J. E., Arnold, D. S., & Lonigan, C. J. (1992) Evaluating outcomes with children with expressive language delay. In S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 277-313). Baltimore: Brookes publishing Co.
- Wigglesworth, G. (1990). Children's narrative acquisition : a study of some aspects of reference and anaphora. *First Language*, 10, 105-125.

- Wigglesworth, G. (1993). *Investigating children's cognitive and linguistic development through narrative*. Thèse de doctorat inédite. Université La Trobe, Australie.
- Wiig, E. H., & Semel, E. (1984). *Language assessment and intervention for the learning disabled*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing.
- Wilson, B.A., & Risucci, D.A. (1986). A model for clinical quantitative classification. generation 1 : Application to language-disordered preschool children. *Brain and Language, 27*, 281-309.
- Windsor, J. (1995). Language impairment and social competence. In M. Fey, J. Windsor, & F. Warren (Eds.), *Language intervention : preschool through the elementary years* (Vol. 5, pp. 213-238). Baltimore : Paul H. Brookes Publishing.
- Windsor, J., & Hwang, M. (1999). Testing the generalized slowing hypothesis in specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*, 1205-1218.
- Yoder, P. J., Kaiser, A. P., & Alpert, C. L. (1991). An exploratory study of the interaction between language teaching methods and child characteristics. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*, 155-167.
- Zribi-Hertz, A. (1994). La syntaxe des clitiques nominatifs en français standard et en français avancé. *Travaux de Linguistique et de Philologie, 32*, 131-142.
-

Appendice A : Liste des décisions pour le codage de la MLCP

Les règles de calcul de la MLCP sont tirées du travail dirigé de maîtrise de Martineau (2000) qui les a regroupées dans le document intitulé *Clarifications et ajouts aux règles de MLCP*. Ces règles ont été développées en collaboration avec l'auteure de cette thèse. Elles s'ajoutent aux règles établies par les auteurs de la MLCP (Dudley & Delage, 1980). Il est à noter également que l'interprétation du référent repose également sur les règles convenues concernant le codage du référent dans les productions narratives (voir Appendice J) pour l'analyse des formes phonologiques /a/ /ɛ/ et /e/.

Clarifications et ajouts aux règles de MLCP

Ce document complète le document de base sur la MLCP du TLDD.
Se référer au document de décisions codage du référent en ce qui concerne l'analyse de "a", "è" et "é".

1. Choix des mots

- 1.1. Tous les mots comptent pour la MLCP hormis les mots constituant une reformulation, un nom propre mis en apposition ou une forme d'insistance pour le sujet. Les mots répétés (immédiatement) dans un but emphatique ne sont comptés qu'à la première occurrence.

NB: Il faut distinguer mise en apposition de nom propre (non codé) et vocatif (codé):

Dans la mise en apposition de nom propre, on indique "qui" est la personne dont on donne le nom. Ex: "Le président de la compagnie, M. Girard, a annoncé un nouvel investissement."

Tandis que dans l'utilisation du vocatif, on nomme la personne (ou animal) à qui on s'adresse. Ex: "Jean, as-tu vu mes clés?"

- 1.2. On donne un point pour un mot même s'il ne reste que la liaison (adéquate excluant les liaisons intégrées).
- 1.3. "Je sais pas" est considéré quand il s'agit d'une réponse (contrairement à remplissage).
- 1.4. On donne un point au nom qui réfère au sujet d'un impératif
- 1.5. Les voyelles seules ne sont éliminées que si on ne peut leur trouver un rôle ou qu'il est évident qu'il s'agit de remplissage. Sinon, un "e", par exemple, peut être considéré comme un article ou un auxiliaire (mais pas comme pronom).

- 1.6. Quand l'enfant exprime un choix et affirme ensuite son choix, les mots répétés ne sont pas comptés.
Ex: Il prend du thé ou du café eh du café. (eh du café (2e) n'est pas analysé)
- 1.7. Quand l'enfant fait une révision de telle sorte que la phrase pourrait se tenir en omettant les mots révisés, on n'analyse pas ces mots.

Ex: "Le bébé avait mang-dormi plusieurs heures"

xxxxx

ou "Le bébé avait mang-avait dormi plusieurs heures"

xxxxxxxxxxxx

Toutefois, si l'enfant a reformulé de telle sorte que la deuxième partie forme une phrase complète, on analyse la phrase incomplète qui a subi la révision et l'autre comme 2 énoncés séparés.

Ex: "Le bébé avait mang-il avait dormi plusieurs heures"

devrait être analysé comme:

E1: "Le bébé avait mang-"

E2: "il avait dormi plusieurs heures"

2. Points additionnels MLCP

- 2.1. On n'accorde pas de point pour les erreurs (Ex: "ta" pour "sa" ne reçoit pas le point pour le poss)
- 2.2. Il n'existe pas de PA pour une coordonnée selon les règles du TLDD.
- 2.3. Acc:
- 2.3.1. Aucun point d'accord n'est attribué si le sujet n'est pas exprimé sauf dans le cas des impératives où le point est accordé.
- 2.3.2. Si le pronom relatif auquel le V se rapporte est absent mais que le référent est présent on peut accorder un point d'accord.
- 2.3.3. Lorsqu'on a affaire à une A0, le point d'accord pour le 2e V est accordé.

- 2.3.4. On donne un point d'accord même si l'enfant n'a pas utilisé le bon genre (a pour il)
- 2.3.5. Le point d'accord peut être donné quand on a ellipse du sujet si on a un adjectif numéral indiquant comment le verbe doit s'accorder.
- 2.3.6. Lorsqu'on a deux noms ayant rôle de sujet et relié par "pis", "et", "avec" ou une autre conjonction, le verbe doit être accordé au pluriel (audible ou non) pour donner le point d'accord.
- 2.4. Aux:
- 2.4.1. quand l'auxiliaire a une forme qui ne permet pas de dire à quel V il se rapporte, on ne donne pas le point pour le bon choix d'aux. (Ex: e vu).
- 2.4.2. Quand on peut retracer à quel V l'auxiliaire se rapporte malgré des transformations, on donne le point pour le bon choix d'auxiliaire (s'il y a lieu).
- 2.4.3. On donne un point aux pour les semi-auxiliaires dont: faire, laisser, venir, aller, devoir, faillir, pouvoir, vouloir (suivis d'un autre verbe). Pour la liste complète des semi-auxiliaires retenus, se référer à la liste des semi-auxiliaires de N.Lessard. Toutefois, les semi-auxiliaires ne reçoivent pas le point de bon auxiliaire.
- 2.5. Conc:
- 2.5.1. Aucun point de concordance des temps n'est attribué si un (ou les 2) des verbes en cause est une Fsynf.
- 2.5.2. Pour accorder un point de concordance des temps, il est nécessaire que les 2 verbes soient conjugués, qu'aucun des 2 ne fasse partie d'une citation et qu'on soit en présence d'une coordonnée ou d'un subordonnée (avec ou sans le bon mot de coordination ou de subordination). Il n'est cependant pas requis que ces 2 verbes soient au même temps, il suffit qu'ils soient harmonisés.
- 2.5.3. Comme l'auxiliaire est aussi porteur du temps de verbe, on ne peut accorder de point de conc si on a 2 participes passés sans auxiliaires.

- 2.5.4. Le point de concordance est évalué pour 2 verbes et non pour la phrase complète. Ainsi, dans une phrase ayant 3 verbes, il serait possible d'avoir 2 points de conc.
- 2.6. Fém:
- 2.6.1. On ne donne pas le point du féminin quand l'enfant aurait dû utiliser le pluriel et qu'alors la marque du féminin ne serait pas audible (Ex: sa maison pour leur maison)
- 2.7. Fut:
- 2.7.1. Le verbe "aller" utilisé au présent et à l'imparfait devant un autre verbe reçoit un point pour la marque du futur.
- 2.8. Int:
- 2.8.1. Pour donner un point d'interrogation, il faut que l'adjectif ou le pronom interrogatif provoque une interrogation.
- 2.9. Inv:
- 2.9.1. On ne donne pas le point d'inversion si l'ordre des mots n'est pas respecté.
- Ex: S'appelle comment la fille?
- 2.10. "P":
- 2.10.1. Pour attribuer un point de pluriel à un article, on doit avoir la bonne voyelle et la liaison (si applicable). Toutefois, lorsque l'enfant fait une liaison intégrée, on ne se fie qu'à la voyelle.
- 2.11. "Pp":
- 2.11.1. Le point du Pp n'est pas accordé aux verbes du premier groupe car il n'y a pas de différence audible entre le participe passé et l'infinitif.
- 2.12. Ptpr:
- 2.12.1. Le point pour le participe présent n'est pas accordé quand ce temps est mal utilisé
- 2.13. Sub:
- 2.13.1. Pour accorder un point de subordination, il faut avoir le bon mot de subordination. (À moins que la subordonnée ne commande pas de

mot de subordination)

2.13.2. Pour avoir une subordonnée infinitive et accorder le point sub, il faut que le verbe à l'infinitif ait un sujet différent du verbe principal ou différemment exprimé.

2.13.3. Dans la subordonnée infinitive, il est possible que le référent pour le sujet des 2 verbes soit le même. S'il y a lieu, 2 mots différents serviront de sujet à chacun des verbes. Ex: "Je me sentis défaillir" (Grammaire méthodique du français) où "je" est sujet de "sentis" et "me" sujet de "défaillir" (= Je sentis "me" défaillir).

2.13.4. Lorsqu'on a un semi-auxiliaire, on n'a pas de subordonnée infinitive.

2.13.5. Lorsqu'une préposition est présente devant l'infinitif, on n'a pas de subordonnée infinitive.

Ex: Il essaye de l'atteindre

Pr... V... prép Pr.. V.....

.....acc.....dépl.....

2.13.6. Pour accorder un point de sub à une subordonnée infinitive, il faut que le verbe à l'infinitif soit bien produit.

3. Mots particuliers dans l'attribution des points MLCP

3.1. "après":

3.1.1. "après" en début d'énoncé est considéré comme du remplissage.

3.2. "allait":

3.2.1. "Allait" comme auxiliaire recevra à la fois les points de futur et d'imparfait.

Ex: S'en allait se cacher

Prprépaux..Pr... V...

.....FutImp.....

3.3. "Ça":

3.3.1. "ça" n'est pas analysé si le mot qu'il remplace est là. Ex: Je vais acheter ça un disque.

- 3.4. “C’est ça”:
- 3.4.1. Même si “ça c’est” est rejeté selon TLDD à cause de la redondance, dans un énoncé du type “c’est ça”, on code les 2.
- 3.5. “comme i faut”:
- 3.5.1. “comme i faut” est considéré comme une Fsynf:1
- 3.6. “comment”:
- 3.6.1. comment peut introduire une subordonnée (=conj dans interrogation indirecte)
- 3.7. “é”:
- 3.7.1. Lorsqu’on a “é” comme pronom, on ne donne pas de point d’accord.
- 3.7.2. “é” est traité comme “est” s’il le remplace (pour le point de bon aux et d’acc)
- 3.8. “ê/était” et “a/avait”:
- 3.8.1. Pour les formes “ê” et “a” (“était” et “avait”), quand on a considéré que le pronom était présent pour le codage de référent, pour être cohérent, on donne un point de Pr et un point d’accord. On donnera aussi les points d’aux. s’il y a lieu. (Même s’il est difficile de percevoir la différence auditivement et que les points attribués pour la MLCP doivent habituellement être des marques audibles)
- 3.9. “ga”:
- 3.9.1. Comme “ga” est un essai de l’enfant de faire une interaction avec l’adulte, on l’analyse. Il reçoit donc le point de V et le point d’accord (puisque à l’impératif) mais pas de point de concordance s’il y a un autre verbe (à moins qu’il y ait un mot de liaison).
- 3.10. “gui”:
- 3.10.1. “gui” est une forme de pronom objet du franco-qubécois utilisé dans certaines régions tel le Saguenay. Bien que dans le corpus l’enfant ne l’utilise pas adéquatement, on lui donne tout de même un point de pronom (mais pas de déplacement).

- 3.11. “I ont”:
- 3.11.1. “I ont” ne reçoit pas de point pour le pluriel mais on donne le point d’accord (quand le sujet est effectivement pluriel).
- 3.12. “ici”:
- 3.12.1. “ici” en début d’énoncé est considéré comme du remplissage
- 3.13. “il était une fois”
- 3.13.1. “il était une fois” est considéré comme une forme syntaxique figée valant 2 points (Fsynf:2) et “une fois” vaudra Fsynf:1.
- 3.14. Les interjections et onomatopées:
- 3.14.1. reçoivent 1 point (1 seul point même si répété) Ex: chut, bye, wouf, wrabit, ouh (hibou), hou-hou (appel), splash, etc.
- 3.15. “I ”:
- 3.15.1. Le “I ” reçoit un Pr lorsqu’on l’a analysé comme pronom mais on ne donne pas de point d’accord.
- 3.16. “là”:
- 3.16.1. “là” est considéré comme du remplissage s’il n’indique pas un lieu.
- 3.17. “-là”:
- 3.17.1. La particule “-là” reçoit un point d’adv mais pas de point dém quand il n’y a pas d’adjectif ou de pronom démonstratif devant le nom qu’elle suit. Ex: “Cahier-là”
- 3.18. “lé labeilles”:
- 3.18.1. “lé labeilles” reçoit un point pour le pluriel. Bien que cela ne corresponde pas à la forme adulte, l’interlocuteur sait par le timbre de la voyelle qu’il y a plusieurs abeilles. C’est plutôt le “mot” “labeilles” qui n’est pas bien acquis (liaison intégré) et non la marque du pluriel.
- 3.19. locatifs:
- 3.19.1. les locatifs du type “à côté”, “en-dessous”, “en arrière” sont considérés comme des Fsynf:1.

- 3.20. “m”:
- 3.20.1. “m” n’est pas considéré comme un mot.
- 3.21. “moi”:
- 3.21.1. Quand le “moi” est employé en présence du “je” (comme une forme d’insistance), il n’est pas compté. Ex: “J’ai les cheveux frisés moi”
- 3.22. “n’a”:
- 3.22.1. “n’a” = Fsynf:1 puisqu’il ne contient pas d’élément correspondant à “il y” dans la Fsynf “il y en a” (qui vaut 2 points). Lorsqu’on a “a” ou “é” pour “il y a”, on attribue aussi Fsynf:1. “avait” pour “il y avait” reçoit Fsynf:1 + le point d’imparfait. Par contre, “ina”, “en a” ou “y a” valent Fsynf:2.
- 3.23. “n’ab”:
- 3.23.1. “n’ ” ne reçoit pas de point dans n’ab (liaison intégrée avec arbre).
- 3.24. “ne...pas”:
- 3.24.1. Lorsque “ne” et “pas” sont tous les deux présents, chacun reçoit un point d’adverbe mais on n’attribue qu’un seul point de négation.
- 3.25. “OK”:
- 3.25.1. “OK” est considéré comme remplissage et ne reçoit pas de point.
- 3.26. “ouh”
- 3.26.1. “ouh” comme cri du hibou vaut 1 point.
- 3.27. “oui/non”:
- 3.27.1. “oui” ou “non” s’adressant directement à l’adulte n’est pas analysé. De plus, lorsque le “non” se trouve dans une phrase où il y a déjà un autre adverbe de négation, il n’est pas compté. Ex: “Non, ça m’intéresse pas.” Toutefois, on donne un adv dans les autres cas.
- 3.28. “plein”:
- 3.28.1. “plein” mis dans le sens de “beaucoup” est considéré comme un adv dans la structure syntaxique.
- 3.29. “pourquoi”:

- 3.29.1. “pourquoi” utilisé pour “parce que” ne reçoit pas le point d’interrogation ni de subordination. On ne lui donne que son point de conjonction.
- 3.30. “su”:
- 3.30.1. “su” est considéré comme “chu” ayant subi une transformation phonologique. On l’analyse donc comme “je suis” puisqu’il s’agit de la forme contractée utilisée en franco-qubécois.
- 3.31. “-toi”:
- 3.31.1. Le pronom personnel accroché à un impératif (Ex: “Lève-toi.”) reçoit un point de déplacement.
- 3.32. “-tu?”
- 3.32.1. lorsqu’on a une particule “-tu” interrogative après un verbe (Ex: Tu veux-tu?), on donne un point pronom et un point d’interrogation mais pas les points de bon d’accord ni de déplacement
- 3.33. “z’abeilles”:
- 3.33.1. Dans “z’abeilles” ou “n’abeille”, on ne donne pas de point pour la liaison intégrée.

4. Choix des phrases

- 4.1. On n’analyse que les énoncés compris entre le début et la fin de la narration.
- 4.2. Pour délimiter les énoncés, ne pas se fier à la façon dont on a transcrit les énoncés sur les mêmes lignes ou sur des lignes différentes. Un énoncé ne contiendra habituellement qu’un seul SV sauf
- 4.2.1. dans le cas où un mot de coordination ou de subordination lie les deux propositions,
 Ex: “Le chat miaule et le cheval hennit.”;
 “Son père veut qu’elle rentre tôt.”
- 4.2.2. dans le cas où on a une subordonnée infinitive
 Ex: “Il regardait couler la rivière”
- 4.2.3. dans le cas où l’on a un verbe transitif direct ou indirect (avec

préposition) qui implique une deuxième proposition (C.O.D. ou C.O.I.) reliée à la principale.

Ex: "L'enfant dit: "Ce n'est pas juste!""

4.2.4. ou dans le cas où on a une relative sous-entendue du type:

"Le garçon regarde la grenouille (qui) est dans le pot."

N.B. Les verbes à l'infinitif n'impliquant pas de subordonnée infinitive font partie du SV du verbe ayant le même sujet (habituellement de la principale).

Ex: "Elle avait envie de pleurer." Ne contient qu'un SV.

N.B.#2 On peut avoir un énoncé sans SV (selon TLDD)

N.B.#3 Une Fsynf composée d'un verbe compte pour un verbe quand on considère un verbe par énoncé. Ex: il y a, il y avait, c'est, c'était

4.3. De plus, pour délimiter les énoncés, il arrive qu'on ait à regrouper des segments transcrits sur des lignes différentes. On peut même avoir un même énoncé séparé par une intervention de l'adulte. Dans ce dernier cas, la deuxième partie de l'énoncé ne contient pas de SV et vient compléter la première partie de telle façon que l'énoncé pourrait être dit d'un trait.

Ex #1: E: Le garçon a jeté sa gomme

A: A jeté sa gomme

E: Dans la poubelle

Ex #2: E: La fille mange

A: Pardon?

E: une pomme

4.4. Lorsque 2 "mots" ou plus sont inintelligibles, on rejette l'énoncé selon le critère choix phr #1 TLDD.

4.5. Selon le critère choix phr #2 TLDD, les phrases incomplètes formulées en réponse à une stimulation de l'expérimentateur sont éliminées. Nous y incluons les phrases dont une partie est manquante par rapport à ce que l'enfant avait produit avant l'intervention de l'adulte.

4.6. Selon le critère choix de phr #3 TLDD, les phrases qui reprennent des éléments de la stimulation de l'expérimentateur sont éliminées. On exclut le

cas où l'enfant reprend un nom (donc un seul mot) donné par l'adulte dont il ne se souvenait pas.

- 4.7. Quand l'enfant, dans la narration, pose une question et donne la réponse, même s'il omet les verbes, on considère qu'il s'agit de 2 énoncés.
- 4.8. Comme on élimine un énoncé de l'enfant qui reprend des éléments de la stimulation de l'adulte, si l'enfant répète volontairement ce genre d'énoncé, il ne doit pas être analysé.
- 4.9. Quand l'enfant fait une révision du type "non...mais" ou "pas...mais", on considère que le "non" ou le "pas" introduit un nouvel énoncé.

Ex: "Le papa embrasse eh non le papa mais la maman embrasse la petite fille."

On analysera 2 énoncés:

E1: "Le papa embrasse" et

E2: "eh non le papa mais la maman embrasse la petite fille."

- 4.10. Quand l'enfant produit un énoncé avec "aussi" où le verbe est sous-entendu, cet énoncé est indépendant et analysé seul.

Ex: E1: David déneige son entrée.

E2: Son voisin aussi.

5. Cas particuliers a/n des phrases semblables

- 5.1. La structure syntaxique est représentée par le premier niveau d'attribution des points (1ère ligne) et ne tient pas compte des points additionnels. Cependant, comme les auxiliaires sont considérés comme une modification du temps de verbe, ils ne comptent pas lorsqu'on évalue la similitude des structures syntaxiques.

Ainsi, "Il dort" et "Le bébé dort" sont analysés tous les deux.

Pr..V.. art...N.....V..

mais "Elle dort" et "Il a dormi" ont le même V et la même structure

..Pr...V.. Pr(aux).V.. syntaxique.

On gardera ici "il a dormi" puisque cet énoncé est plus "payant"

- 5.2. Lorsqu'un énoncé contient 2 verbes, les 2 verbes doivent être identiques à un éventuel énoncé semblable pour qu'il soit éliminé.
- 5.3. Dans le cas où la même proposition de base se trouve seule puis en présence d'un autre V dans le même énoncé:
- 5.3.1. on ne garde que l'énoncé ayant 2 verbes si les mêmes mots sont utilisés
- Ex: E1: Je lave la vaisselle
E2: Je lave la vaisselle et mon frère l'essuie.
Seul E2 est analysé. E1 est considéré comme une partie de E1 même si les énoncés ne sont pas consécutifs.
- 5.3.2. ou les 2 énoncés sont analysés si les mots sont différents.
- Ex: E1: L'élève mange une clémentine.
E2: Le chien mange les pantoufles que sa maîtresse adore.
Les 2 énoncés sont analysés même si le verbe et la structure syntaxique de E1 se retrouve dans E2.
- 5.4. Quand un énoncé comporte une forme redondante et qu'il pourrait être semblable à un autre énoncé (et donc être éliminé), on choisit la forme différente pour enlever la redondance dans le cas où les 2 formes redondantes ont la même valeur en terme de points MLCP sauf s'il s'agit d'une forme d'insistance.
- 5.5. Quand 2 énoncés contiennent la même redondance, on n'en analyse qu'un.
- 5.6. Lorsqu'on a 2 phrases ayant les mêmes constituants dont le SN est avant le V pour une et après le V pour l'autre, on n'en conserve qu'une
- 5.7. Quand on a un énoncé sans verbe dont les mots sont les mêmes qu'un autre énoncé où le verbe est présent, on considère qu'ils sont semblables et on ne garde que celle avec le verbe.
- Ex: "grenouille tu là?" et "grenouille es-tu là?"
- 5.8. Si l'enfant reprend immédiatement, qu'il y ait ou non intervention de l'adulte, une partie de son énoncé précédent avec les mêmes mots, on n'analyse pas cet énoncé puisque cet énoncé est semblable au précédent.

Appendice B : Exemple d'analyse de la MLCP dans un corpus narratif

		MLCP				
		SUJET: P3	24-11-97			
		ÉVALUATION <input type="checkbox"/> PRÉ <input type="checkbox"/> NARRATIF <input type="checkbox"/> "ij"				
		CONTEXTE: <input type="checkbox"/> NARRATIF <input type="checkbox"/> "ij"				
		P3napri				
QUI	TE	ÉNONCÉ	TE	COMM.	choix E	règle MLCP
A		.C..Fsynf:1adv.adv.....				
E11		Qu'est-ce que tu dis? a h(r)ien isi		Répétition incitée	= E10	
A		Qu'est-ce que tu vois là? rien		Hors narration	Éliminée	Choix phr #2
E12		Est pu là grenouille, c'est où ça?		Hors narration	Éliminée	Choix phr #2
A		Là				
E13		Ah! ok!				
A		(l)à (l)a g(r)enouille i en nale (elle s'en va)			= E34	
E14						
A		Est là la grenouille a s'en va, c'est çà? en aille? a s'en va?		Hors narration	= E24	
E		Oui ## #				
E15		pi (ch)hin é(est) à côté gah(ç)on				
E16	1	999 é(est) pu (l)à (l)a genou .1....V.....adv..art...N.....acc.....nég.....F.....	9	Inversion	999 = 1	
E17	1	et # tourner moi de pah(g)e C.....V.....Pr.prép...N.....	5			
A		I faut que tu tournes la page. Le garçon y a dit "est pu là la grenouille".				
E		Oui ##				
E18		h(chi)en é(est) an (dans) pot				
E19	1	Le pot é(est) à terre mais est dedans h(chi)en. art.N...V.....prép.N.....C....V...adv.....N.....acc.....conc.....	12	Inversion	= E1	
A		Le pot est à terre				
E20		Mais oui! ## intercom de l'école ##		Hors narration	Éliminée	Choix phr #2

MLCP

		Sujet: P3 24-11-97					
		ÉVALUATION <input type="checkbox"/> PRÉ <input type="checkbox"/> NARRATIF <input type="checkbox"/> "il"					
		P3napri					
QUI	TE	ÉNONCÉ		TE	COMM.	choix E	règle MLCP
A		Ici, c'est le garçon,					
E30	1	gah(rç)on é couh(r)ir ap(r)ès g(r)enouille.N.....V.....prép.....N.....		4			
E31	1	é c(r)ié à g(r)enouille "y é où?" Pr...V...prép.....N.....Pr.V....advInt. Y é où la grenouille? t'as raison!		8			
A		L' abeille é là					
E32		Les abeilles sont là. L'abeille est là.					
A		he gnien (chien) (s)auté de (ss)hus, é abeilles. art...N.....V.....prép.....art...N.....		6		= E16	
E33	1	en alle lé n'autre petit gah(rç)on adv.V...art...adj.....N.....		6	inversion		
E34	1	pi gahon a h(v)u dedans h(tr)ou --...N..aux..V...prép.....N.....aux..Pp.....acc.....		8	inversion		
E35	1	é non là a genouille					
E36		Le garçon a regardé dedans le trou pour voir si la grenouille était là. Oui ##					
A		pi h(gr)impe à côté deh(ss)us un arbre		5			
E		--...V.....Fsynf:1...prép.....art..N.....					
E37	1	Eiye é dedans un arbre					
E38		e deux pattes é e dedans un arbre					
E39	1	art.adj.....N.....V...--...prép...art...N.....		7			
E40	1	pi gah(rç)on yé h(v)u un t(r)ou narbre ## --...N.....-aux.V..art...N.....N.....		8			

		MLCP						
SUIJET: P3		24-11-97						
ÉVALUATION <input type="checkbox"/> PRÉ		napréil						
CONTEXTE: <input type="checkbox"/> NARRATIF		"ij"						
P3napril								
QUI	TE	ÉNONCÉ		TE	COMM.	choix E	règle MLCP	
E41	1acc.Pp..... pi non là ent(c)ore --adv.adv....adv..... puis qu'est-ce qu'y a? y a rgardé dans l'arbre puis ## atore tu dis?		3	Hors narration	= E16		
A								
E42	1	pi ! é pas là (l)a g(r)enouille pi pas là la grenouille pi hibou é é (a fait) peur --...N...auxV.....N...acc..... est tombé gahon		5	Inversion	= E68 = E30 = E30		
E44								
E45		pi h(chi)en é couvrir ape-p(r)ès						
E46		abeilles é couhir ap(r)ès h(chi)en						
E47	1	pi é piqué h(chi)hen --Pr.....V.....N..... les abeilles ont couru après le chien. pi le chien qu'est-ce qui a fait? i l'ont piqué?		3	Hors narration			
A		Non						
E		Non?						
A		à côté						
E48		À côté?						
A		Oui						
E		y a couru ou les abeilles sont passées à côté.						
A		à: côté						
E49		Ok donc i l'ont pas piqué						
A		Non						
E		Ok						
A								

MLCP

		MLCP					
		SUJET: P3	24-11-97				
		ÉVALUATION <input type="checkbox"/> PRÉ napréil					
		CONTEXTE: <input type="checkbox"/> NARRATIF "ij" P3napril					
QUI	TE	ÉNONCÉ		TE	COMM.	choix E	règle MLCP
E50	1	Ok pi h(ch)en e		8		Éliminée	Choix phr #4
E51		non (ch)hen mais ## gahon monté deh(ss)us un caillou adv.....N.....C.....N.....V.....prép.....art....N.....					
E52		pi ê-est non là					
E53		hibou é é peur.					
E54	1	é tombé non par terre mais é cahé hi-hibou aux...V...adv.prép..N...C...aux.V.....N.....		11		= E16 = E43	
E55	1	aux.....aux..... pi hibou é non h(v)u gah(rç)on --...N..auxadv..V.....N.....acc.....Pp..... Le garçon est tombé par terre		7			
A		non			Hors narration		
E		non ... (NB: difficulté avec le magnétophone).. le chien est tombé par terre ... Ici					
A		tu m'dis qu'il était monté sur un caillu, une roche. Qu'est-ce qui se passe?					
E56	1	é cahé le hibou ## a main aux.V....art..N.....art...N.. aux.....F.....		8	Répétition incitée		
A		i s'cache à cause du hibou hein!					
E57		pi une demme é(est) deh(ss)us,					
E58		monté deh(ss)us ##				= E1 = E51	
E59	1	non une demme pi adv..art.....N.....		3	Incomplet		
A		Tu te demandes qu'est-ce que c'est ça?					
E		Oui			Hors narration		
A		un che-vreuil					
E60	1	un (ch)e(vr)euil le p(r)is, ga(r)çon art.....N.....Pr...V.....dépl.Pp.....		6			

		MLCP						
SUIJET: P3		24-11-97						
ÉVALUATION <input type="checkbox"/> PRÉ		napréil						
CONTEXTE: <input type="checkbox"/> NARRATIF		"ij"						
P3napril								
QUI	TE	ÉNONCÉ		TE	COMM.	choix E	règle MLCP	
A	E71	1	adv.....N.....C.....N.....prép.art..N.. Oui pi l' h(ch)ien au(h)ssi dans l'eau. ---.art...N.....adv...prép.art.N.. le chien aussi dans l'eau pi é tombé, un bois é-est là "é mon(te) deh(ss)us, h(ch)ien" dit gah(rç)on .1.....V.....prép.....N.....V.....N.....acc.....acc..... "pouquoi i monte dessus là ?"adv...Pr...V.....prép...adv.Int.....acc..... "Ah un genouille dans l'eau" ## ---.art.....N.....prépartN..... nous he(r) h(ch)er ..Pr.....V..... Tu penses qu'i dit que la grenouille est dans l'eau Oui Tu penses que le garçon i pense que la grenouille est dans l'eau pi é h(s)auté deh(ss)us l'bois --.Pr.....V.....prép.....art.N.. y a sauté dessus l'bois oui pi (d)it "h(ch)ut h(ch)ien" -----V.....1.....N..... chut chut fais pas de bruit chien gah(rç)on i dit "deh(ss)us l'bois ## h(ch)ien "N.....V.....prép.....art.N.....N.....acc.....	6	Hors narration		= E54 = E16 (ambig = C)	
A	E72	1		8	Citation			
A	E73	1		7	Inversion Citation			
A	E74	1		5	Citation			
A	E75	1		2	Citation			
A	E76	1		5	Citation			
A	E77	1		3	Citation			
A	E78	1		7	Citation			
A	E79	1						
A	E80	1						

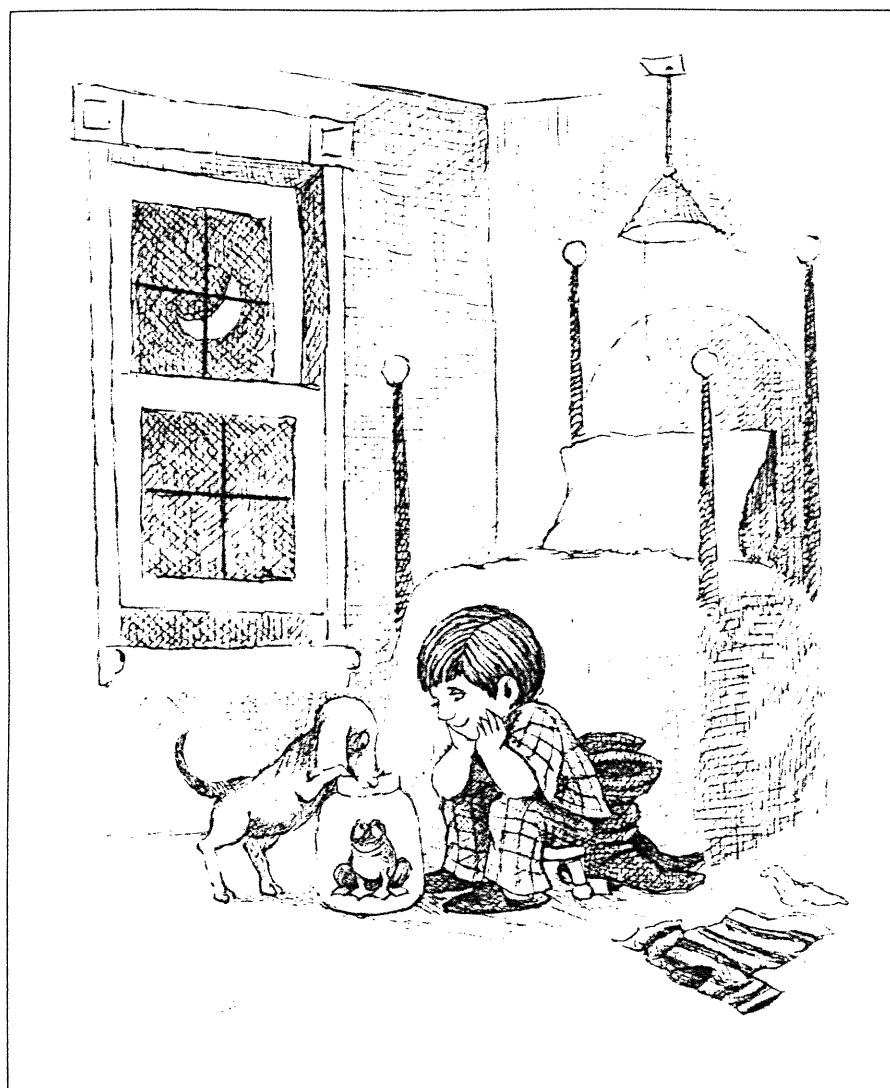
MLCP

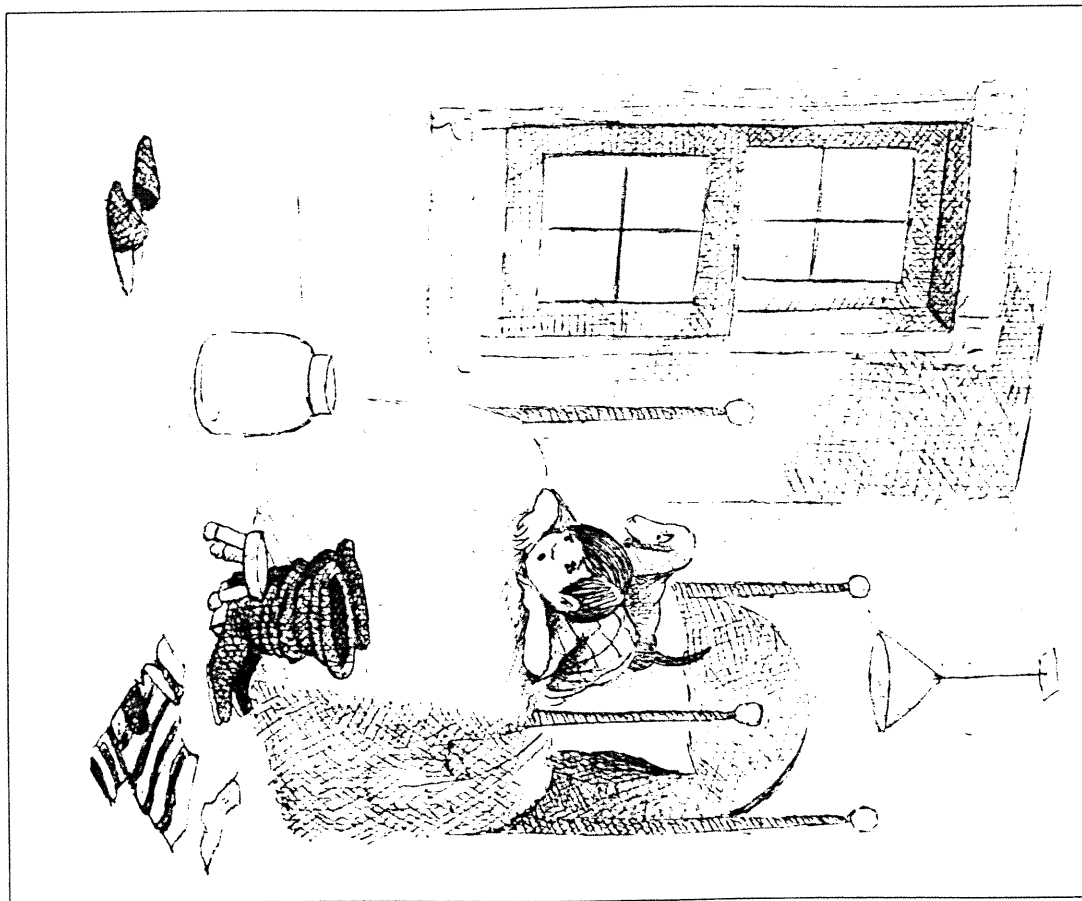
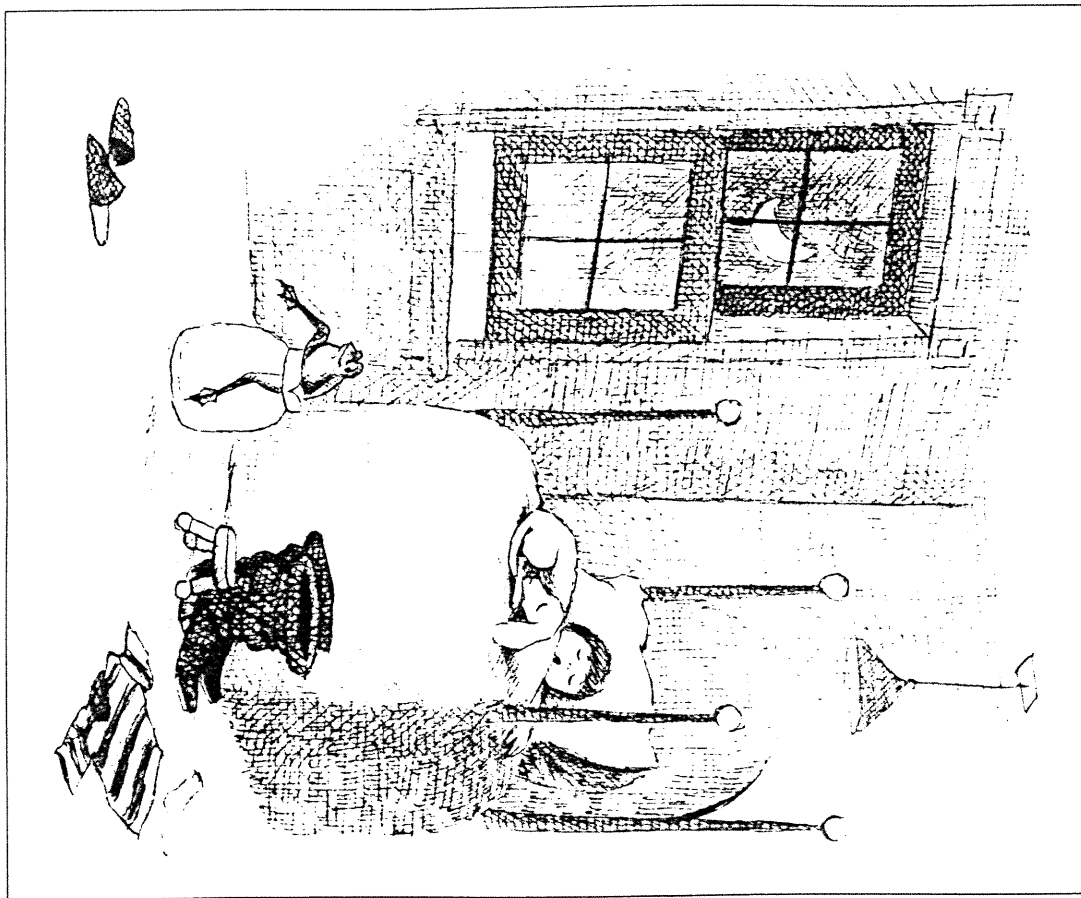
SUIJET: P3		24-11-97					
ÉVALUATION <input type="checkbox"/> PRÉ		napréil					
CONTEXTE: <input type="checkbox"/> NARRATIF		"il"					
P3napril							
QUI	TE	ÉNONCÉ		TE	COMM.	choix E	règle MLCP
A		garçon i dit dessus l'bois au chien					
E		Oui					
A		monte dessus l' bois					
E81	1	Pi a une ge' deux genouilles amour		4			
A		-Fsynf:1-----adj.....N.....N....					
E		deux genouilles qui sont en amour					
E82	1	Oui		4			
		pi h(ch)ien est heuy(r)eux					
		--.....N.....V.....adj.....					
	acc.....					
E83		pi gah(rç)on aussi					
A		pi le chien quoi ? heureux?					
E84		heuy(r)eux a genouille					
A	adj.....V.....N.....					
		le chien est heureux					
E85	1	pi e e e e pi e e gah(rç)on a e pieds en bas , gn ab (arbre)		9	Hors narration		Choix phr #2
		-----art.....N.....V.....adv....adv.....N.....					
	acc.....					
E86	1	pi h(ch)ien é (d)it " non ai trop peur "		7			
		-----N.....V.....adv....V.....adv....N....					
	acc.....					
A		hein qu'est ce qui a peur ?					
E87		h(l)ui					
A		Qui a peur?					
E88		hein h(ch)ien é ici					
A		Oh pqç le garçon i met son pied en bas pi tu penses que le chien a peur d'aller en bas.					
E		oui					
A		Ah: !					
E89	1	pi "bye bye" # une genouille pi un mère pi père pi tit bébé ##		10	Incomplet		

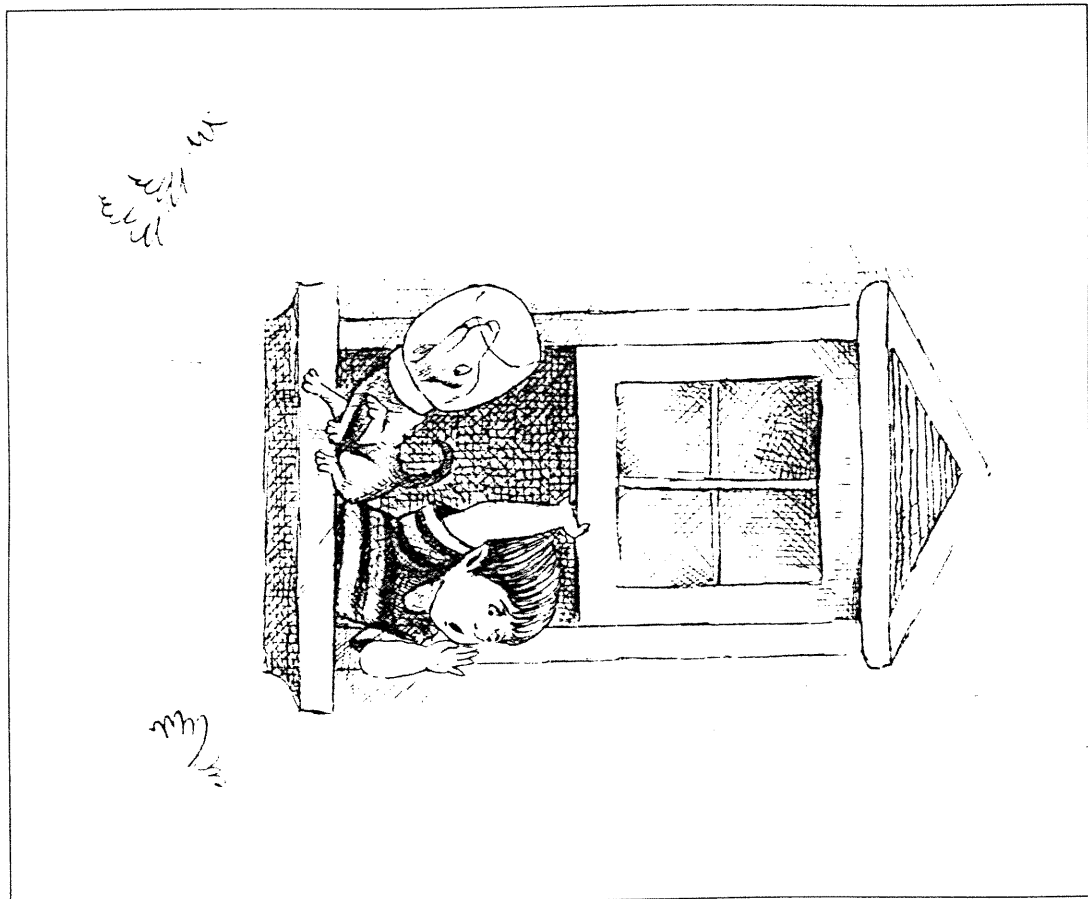
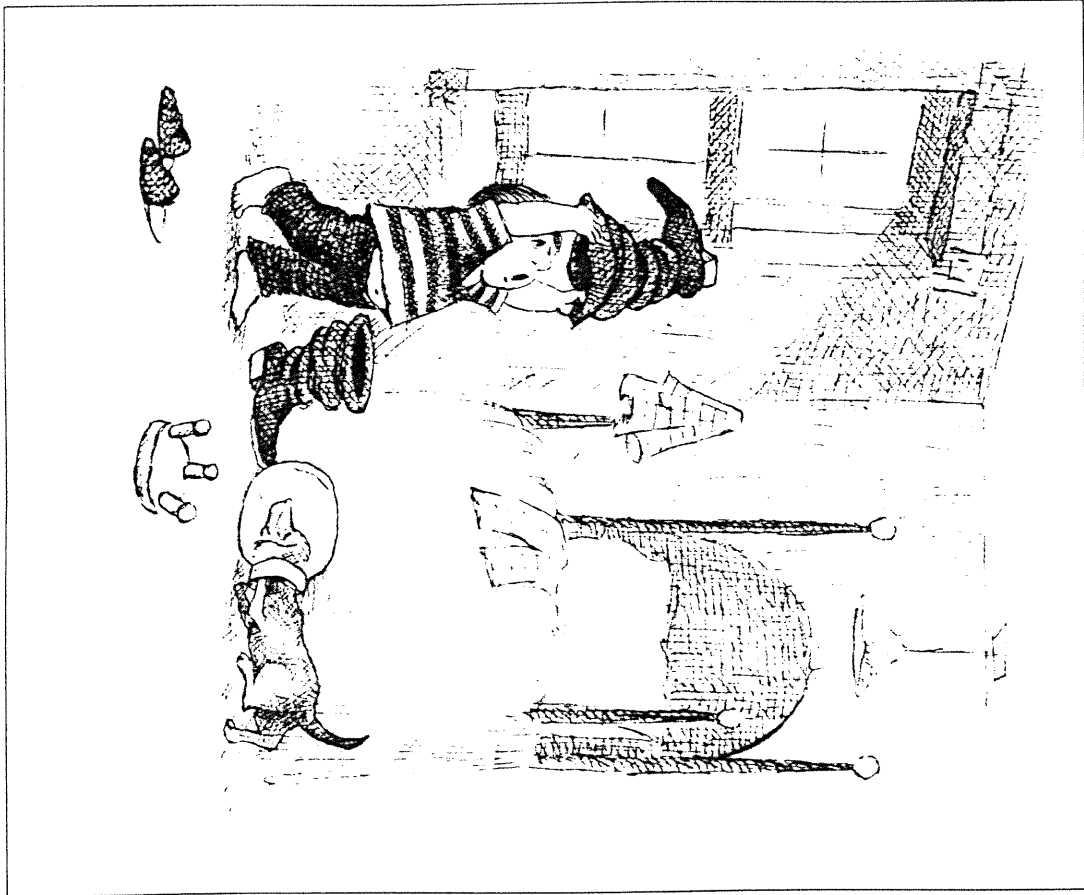
MLCP						
SUJET: P3		24-11-97				
ÉVALUATION <input type="checkbox"/> PRÉ		napréil				
CONTEXTE: <input type="checkbox"/> NARRATIF "il"		P3napril				
QUI	TE	ÉNONCÉ	TE	COMM.	choix E	règle MLCP
E90	1	--.1.....art.....N.....C.art...N.....N....-adj..N.....F..... "(c'est) a grenouille à moi"art.....N....prép..Pr..F.....	5	grenouille: citation		
A		a grenouille à moi				
E		ben oui				
A		y a retrouvé sa grenouille				
E		oui				
		FIN				
				Hors narration		

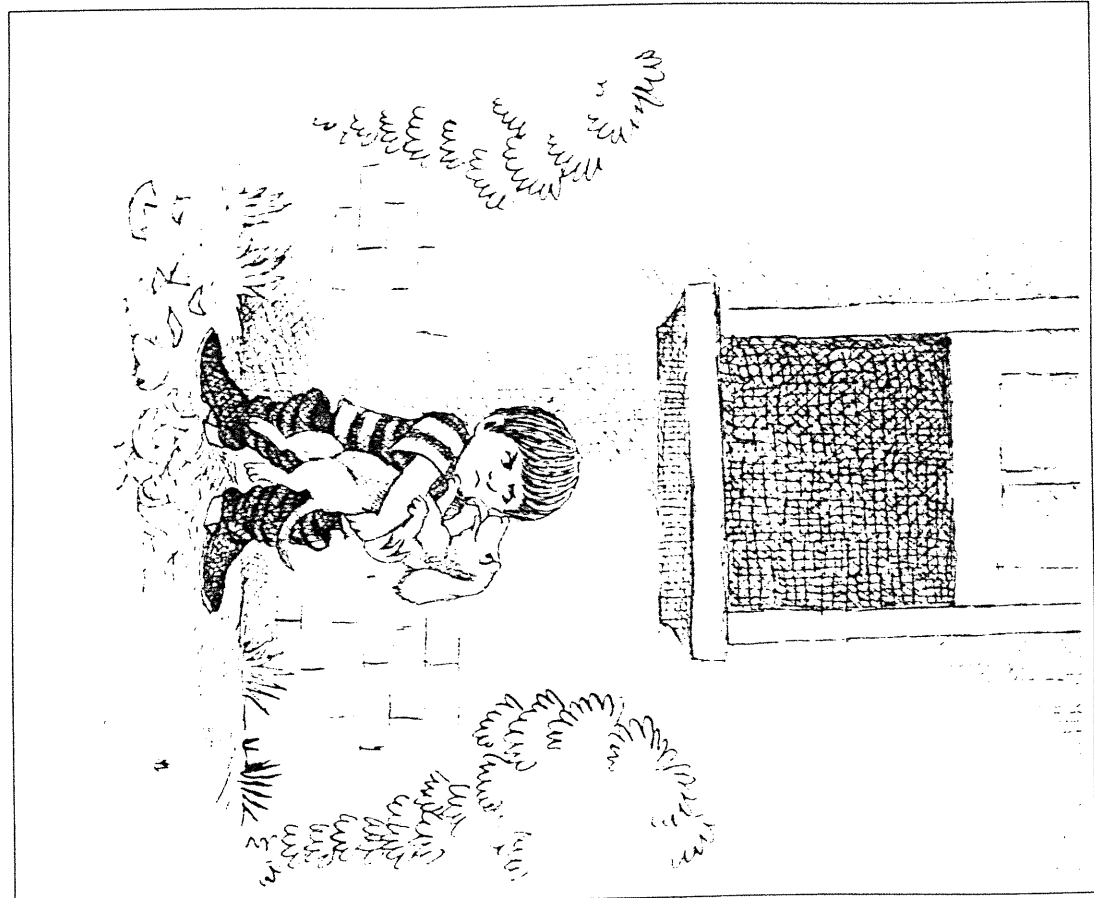
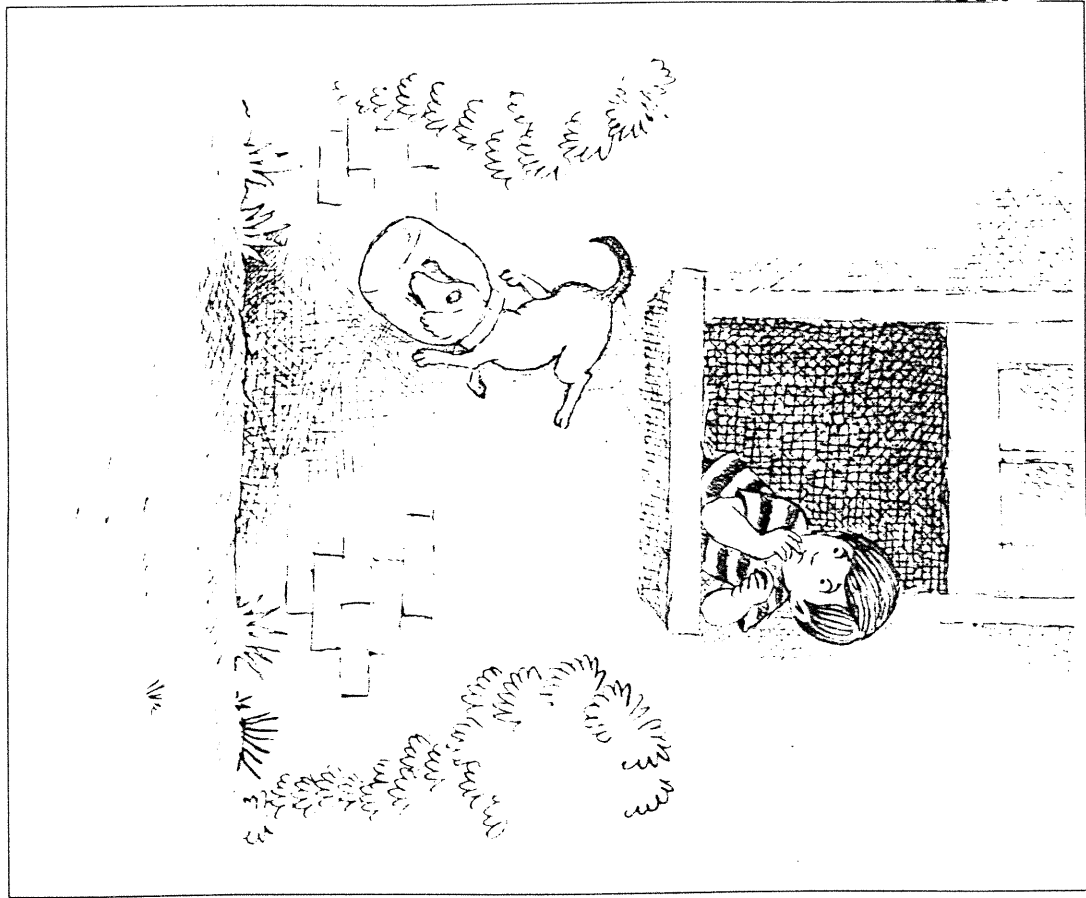
TOTAL DES POINTS	317
TOTAL ÉNONCÉS	51
MOYENNE DES POINTS / ÉNONCÉS	6,22

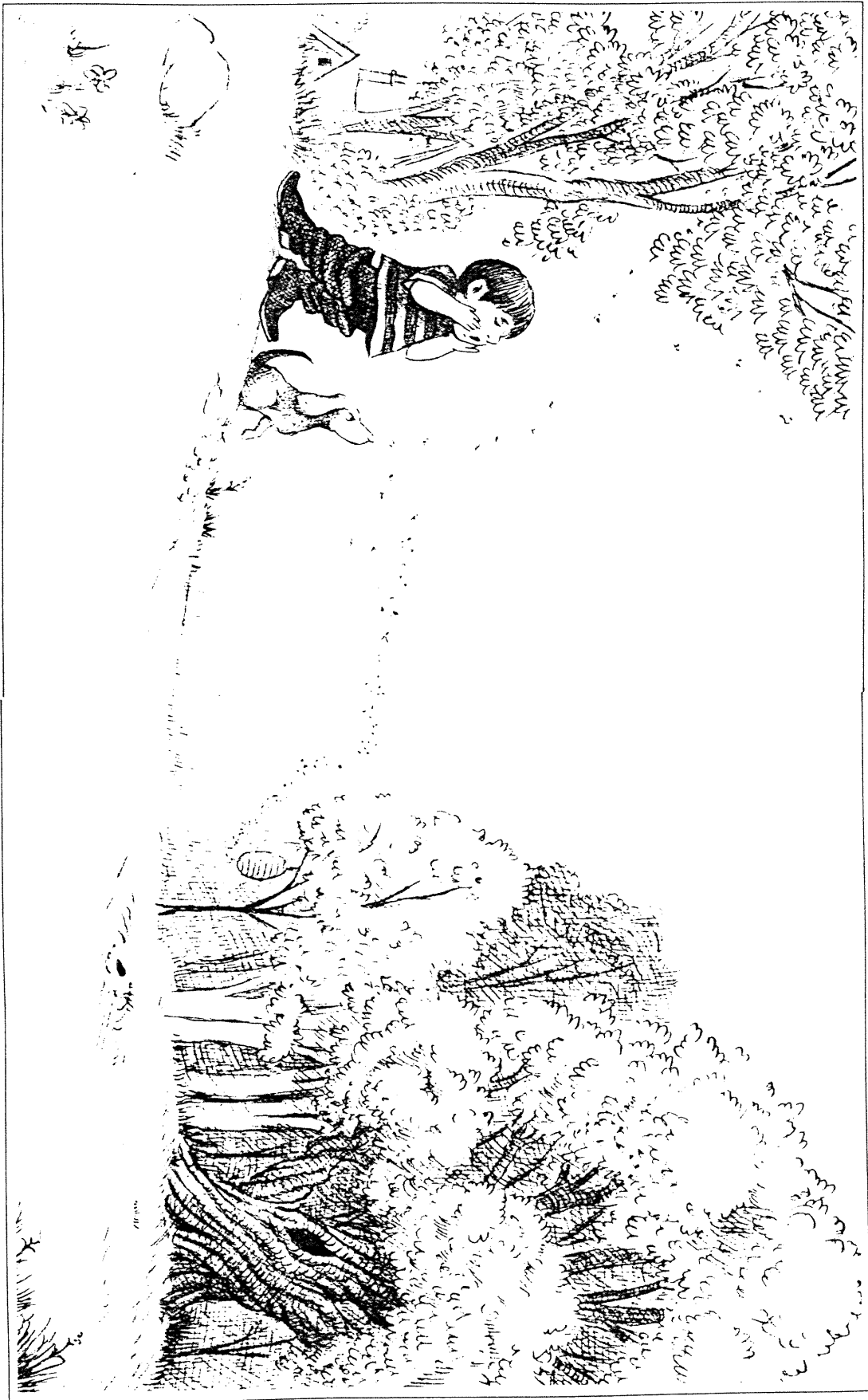
Appendice C : illustration de l'histoire *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969)
version originale

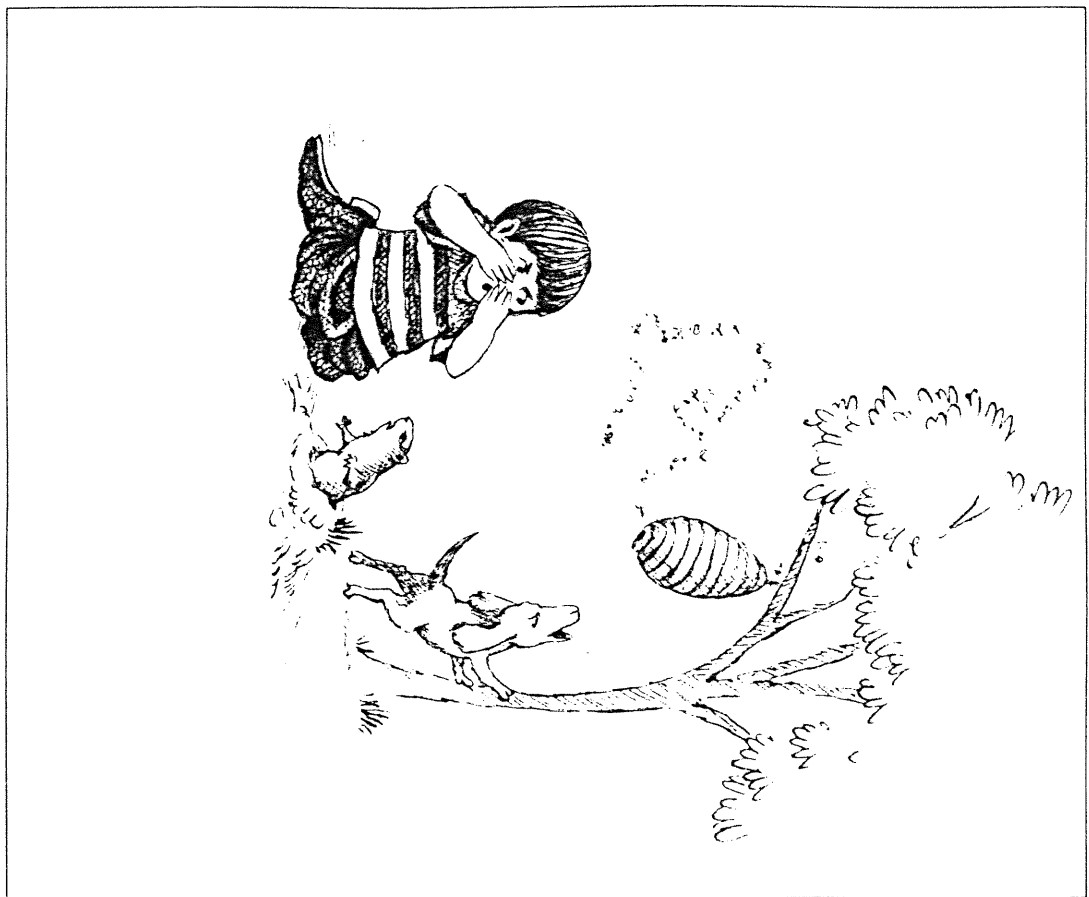
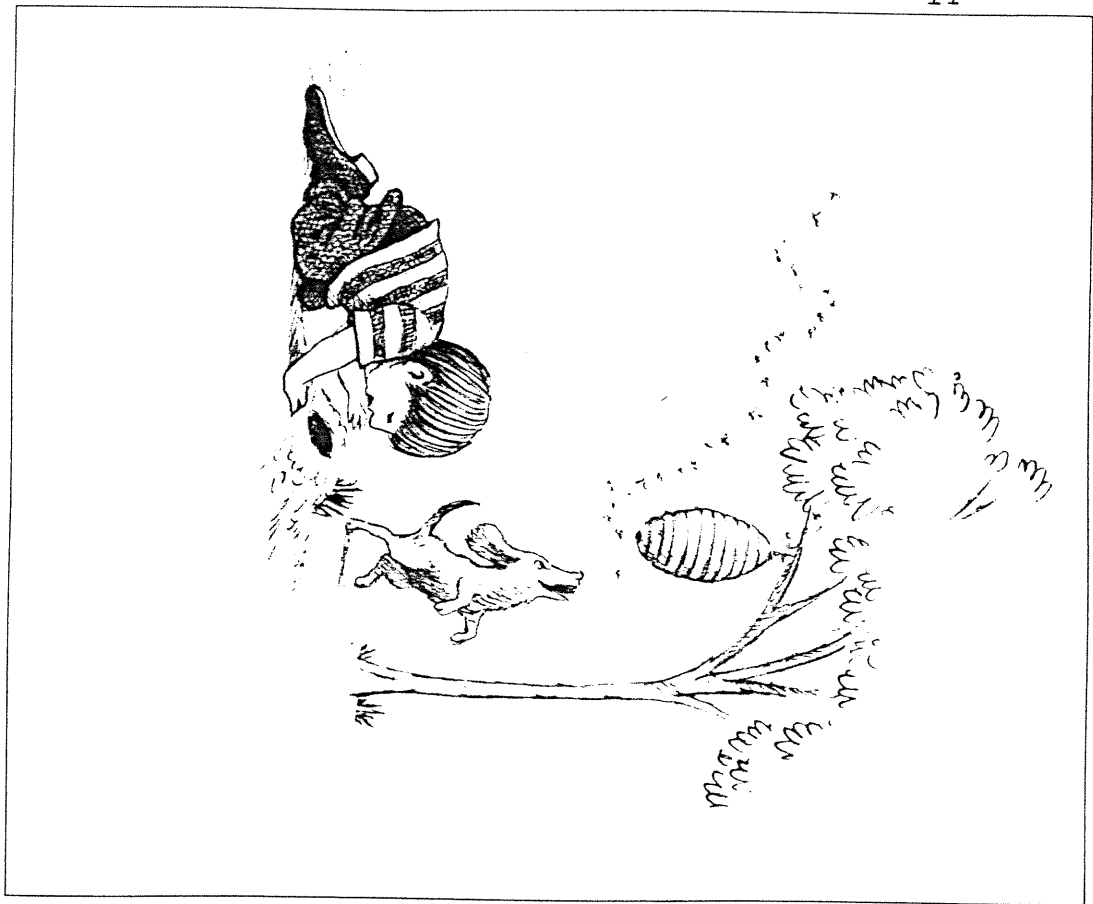


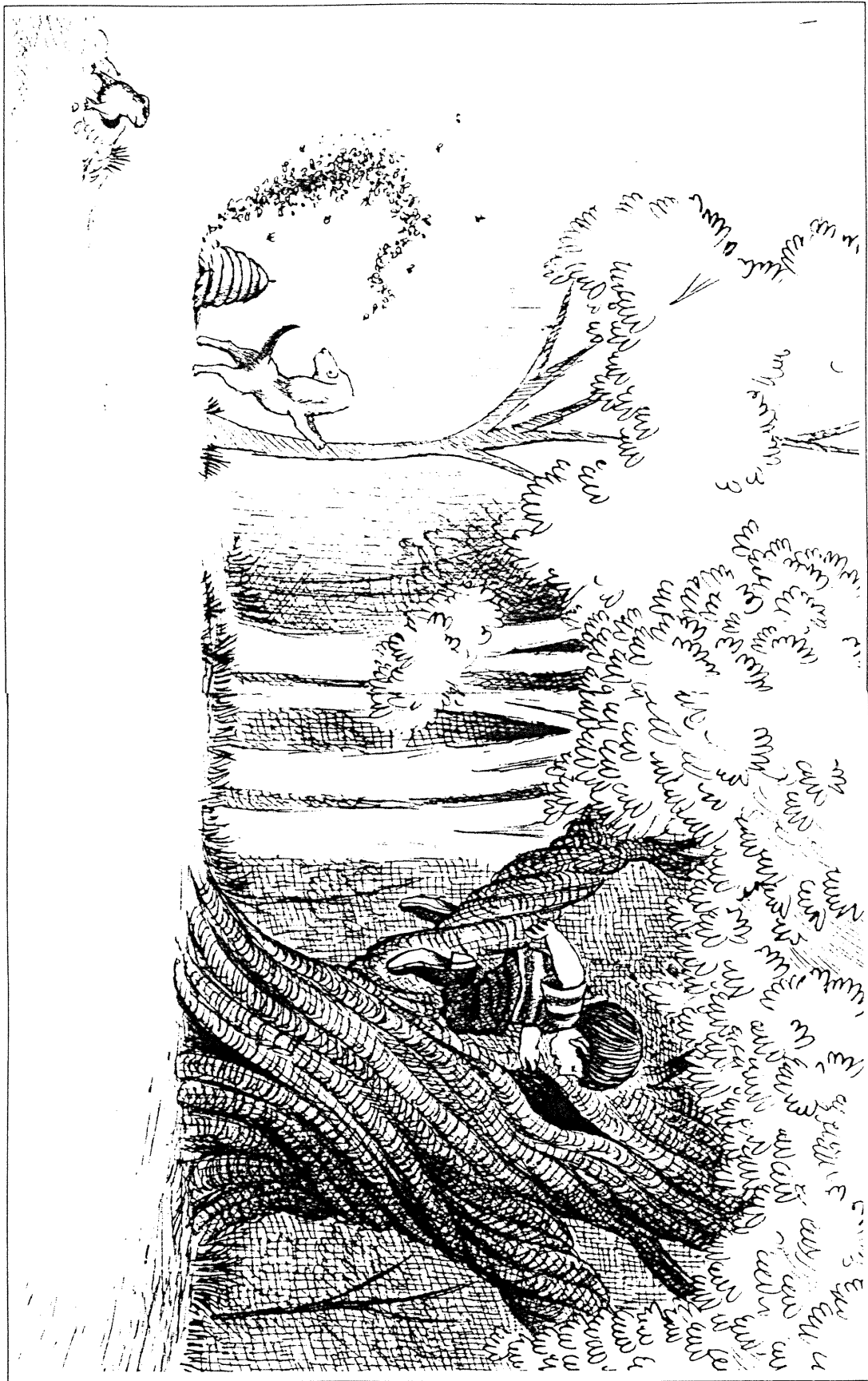


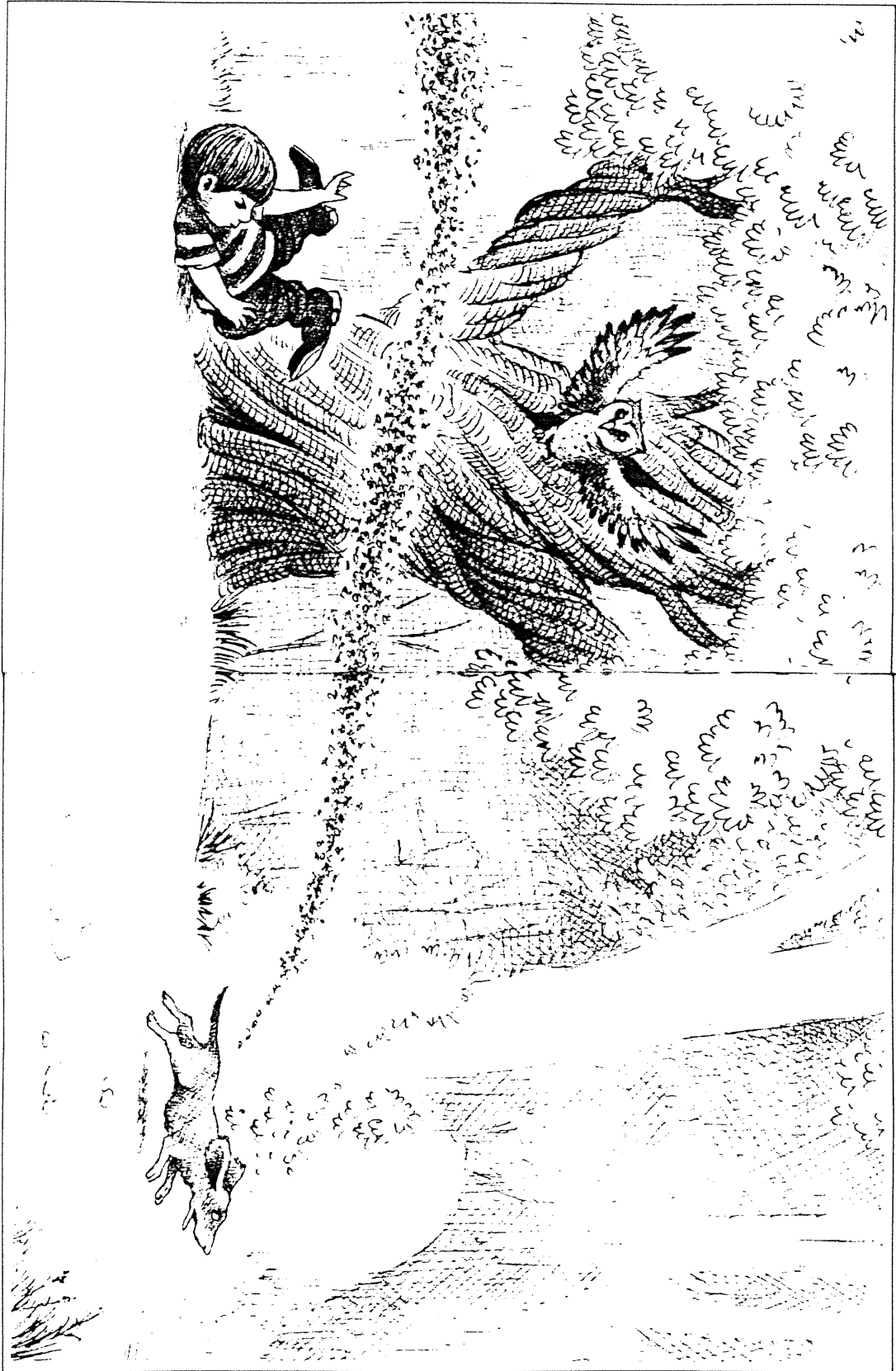


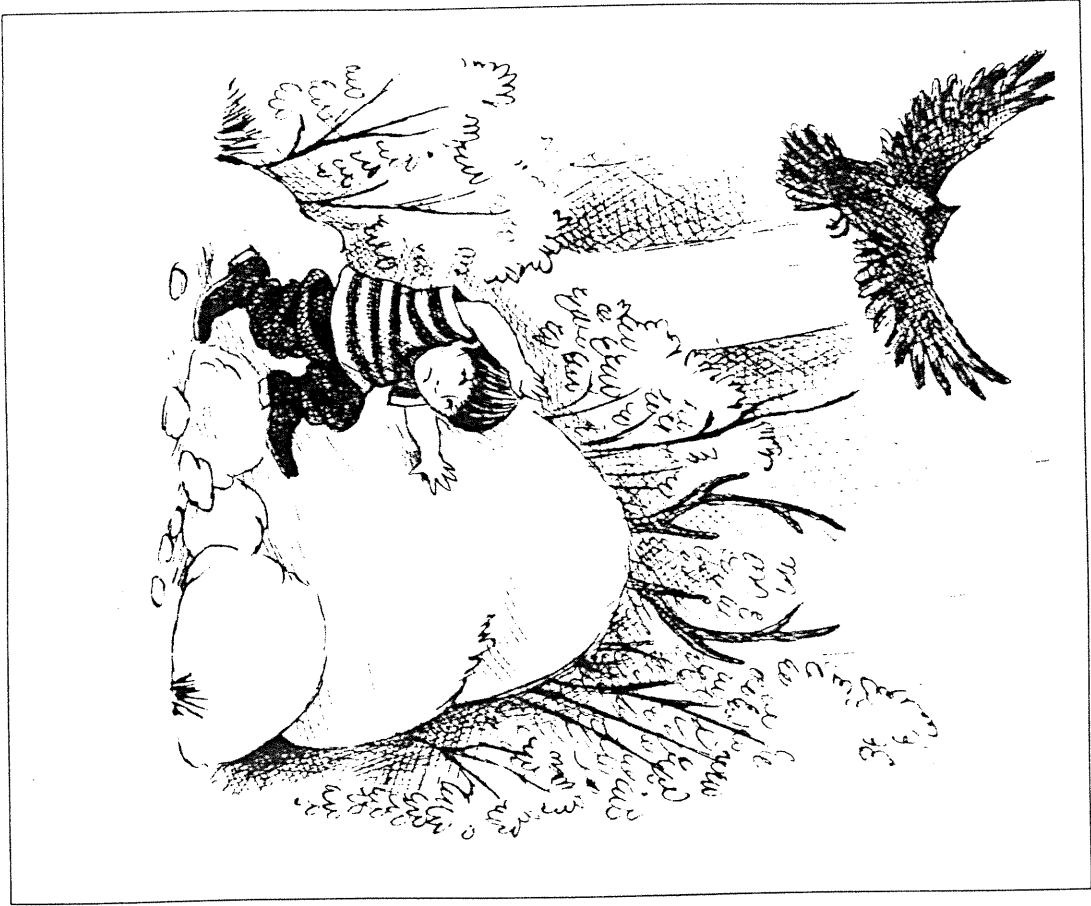


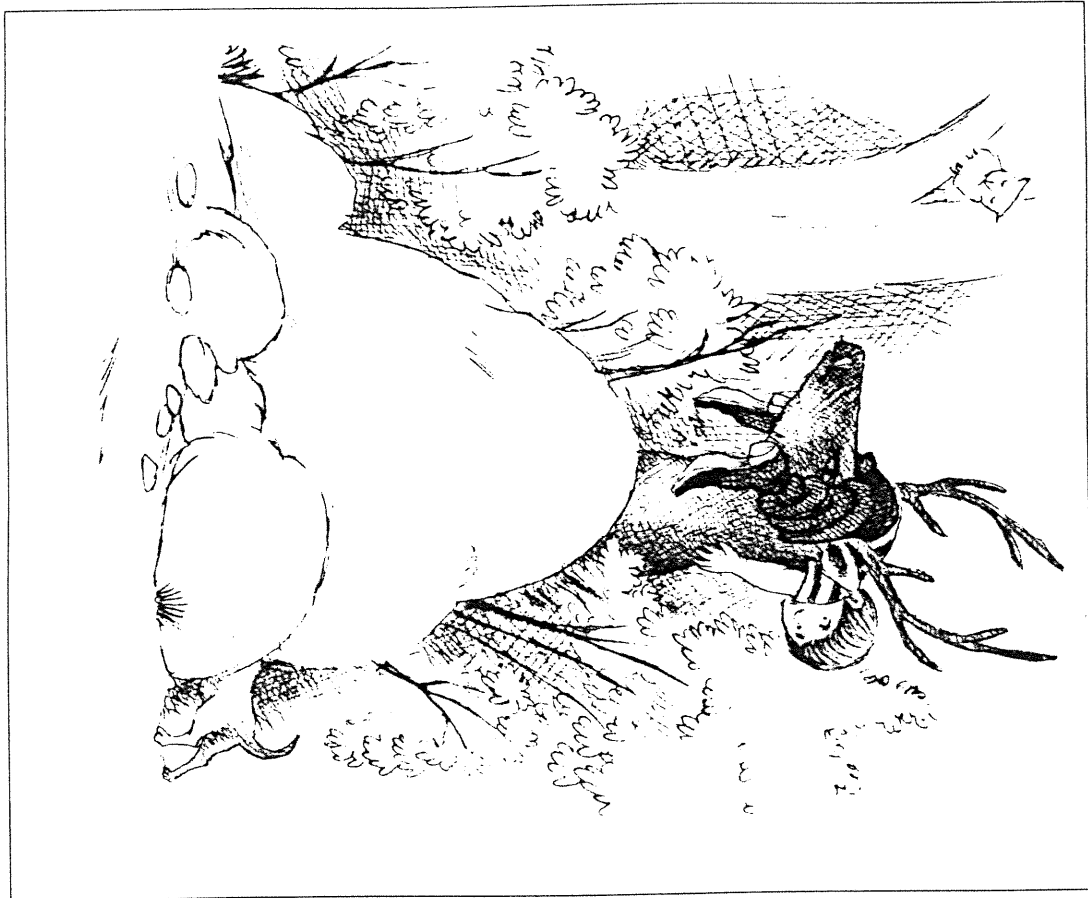




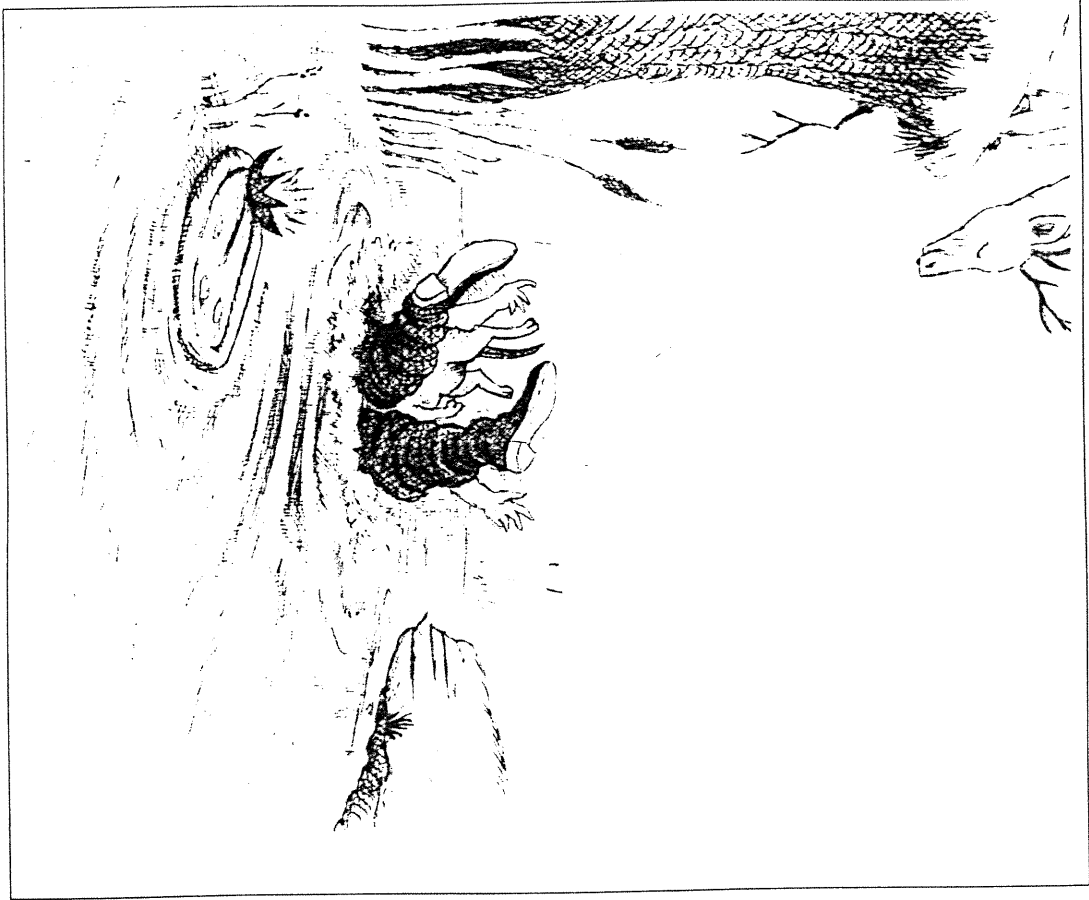


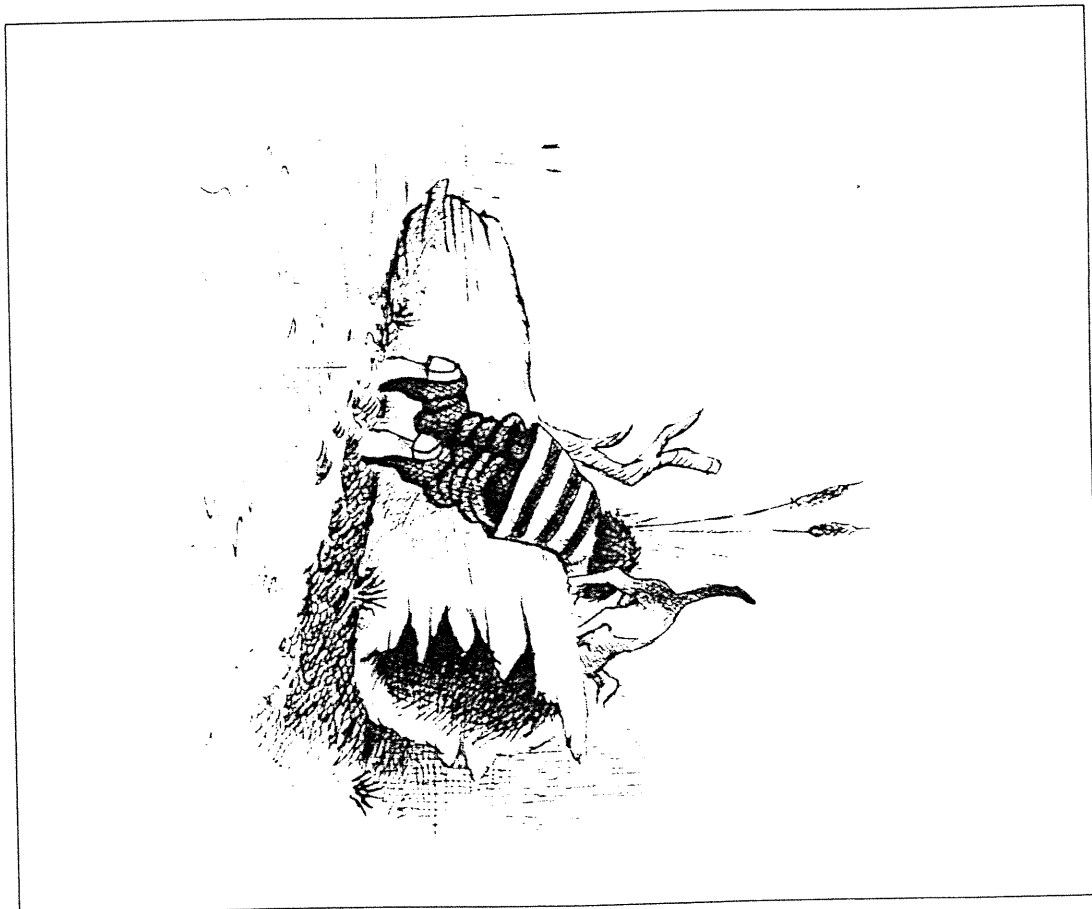
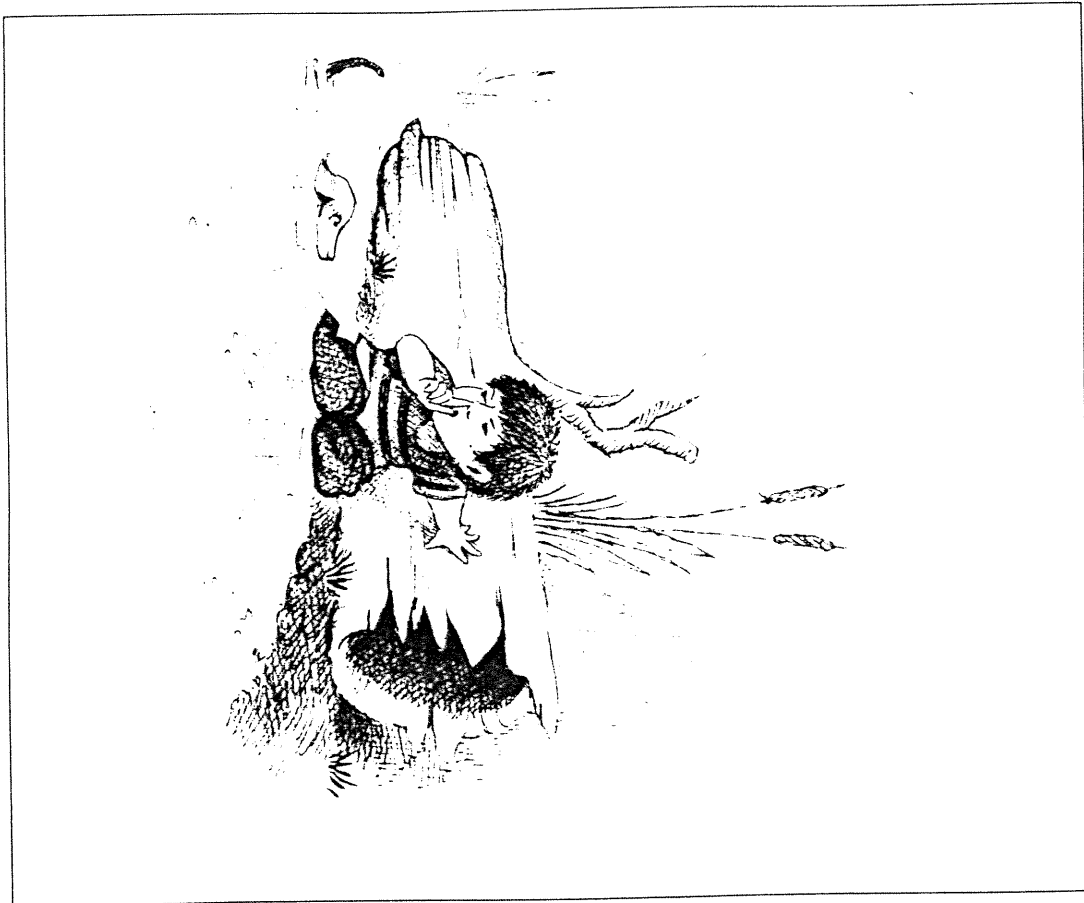


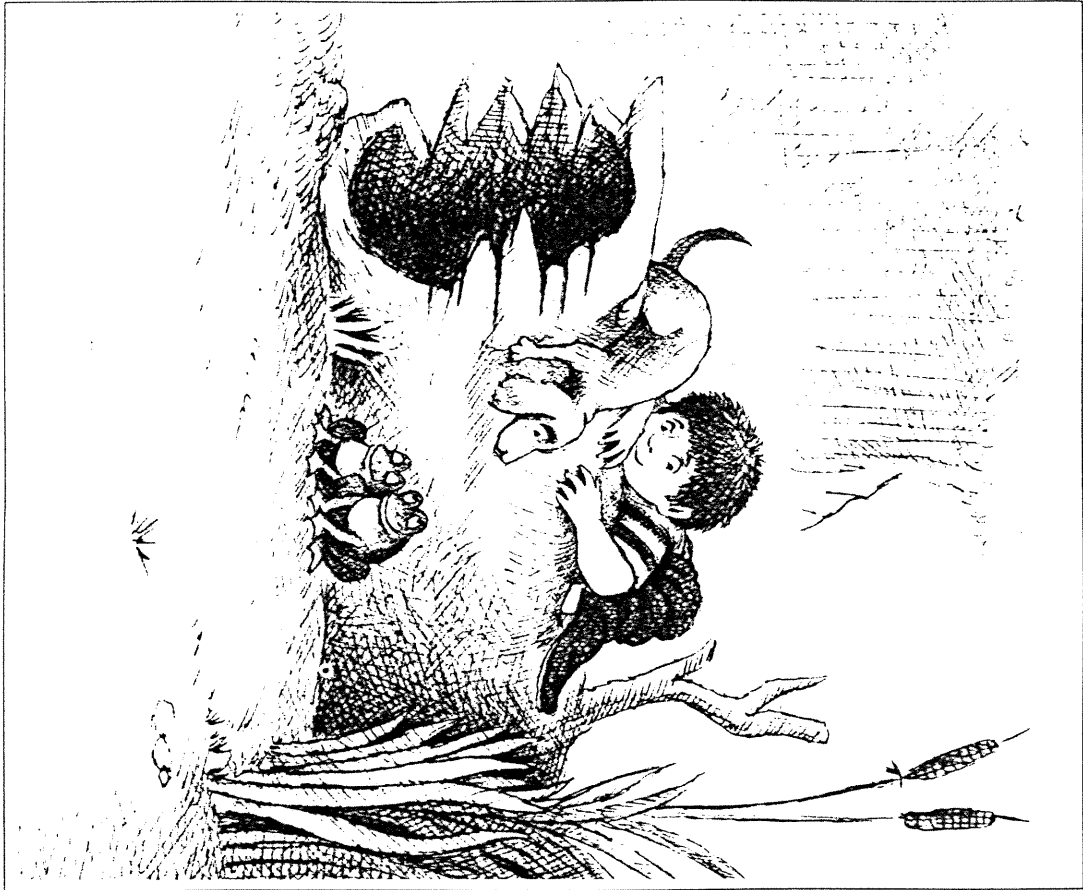


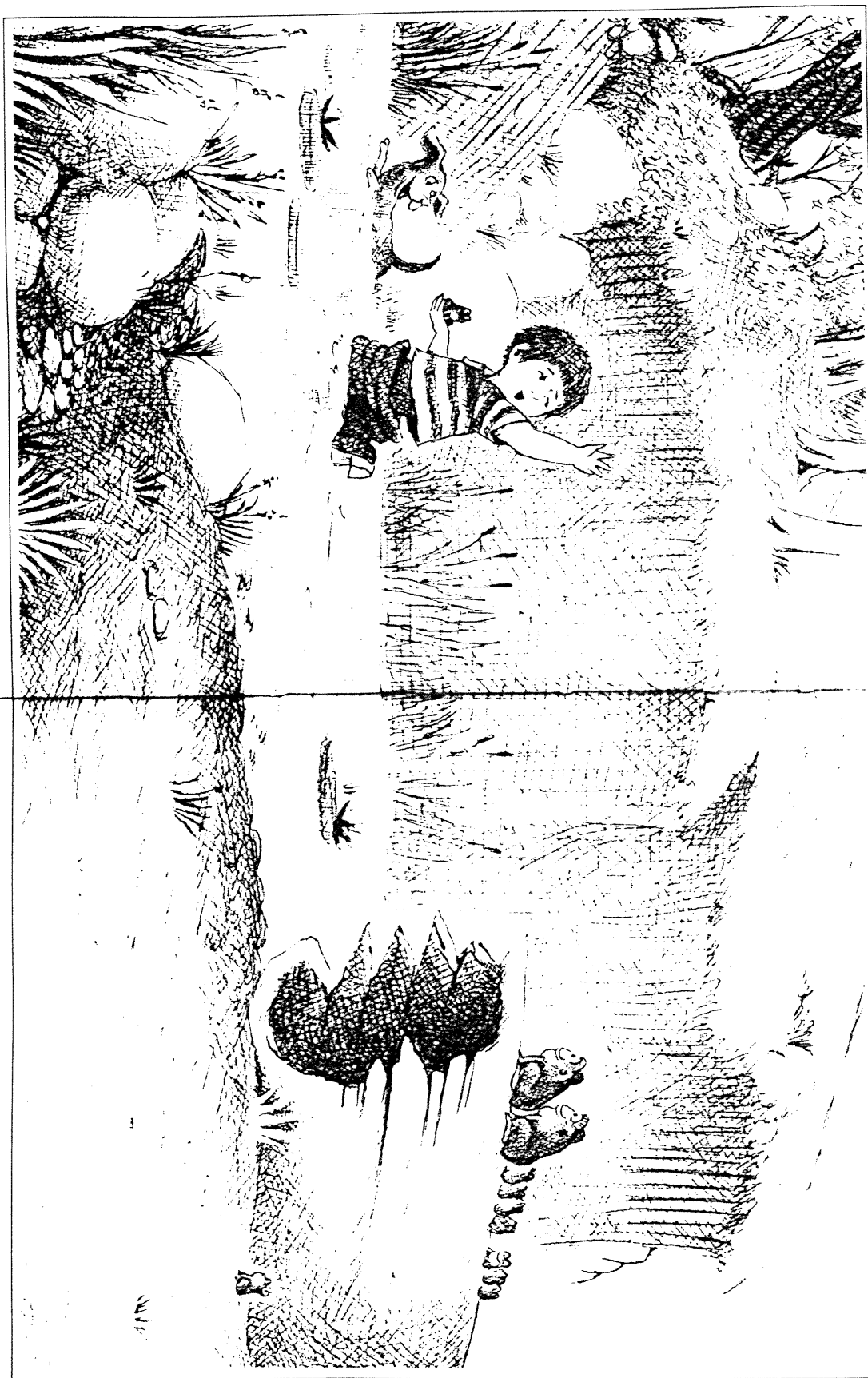






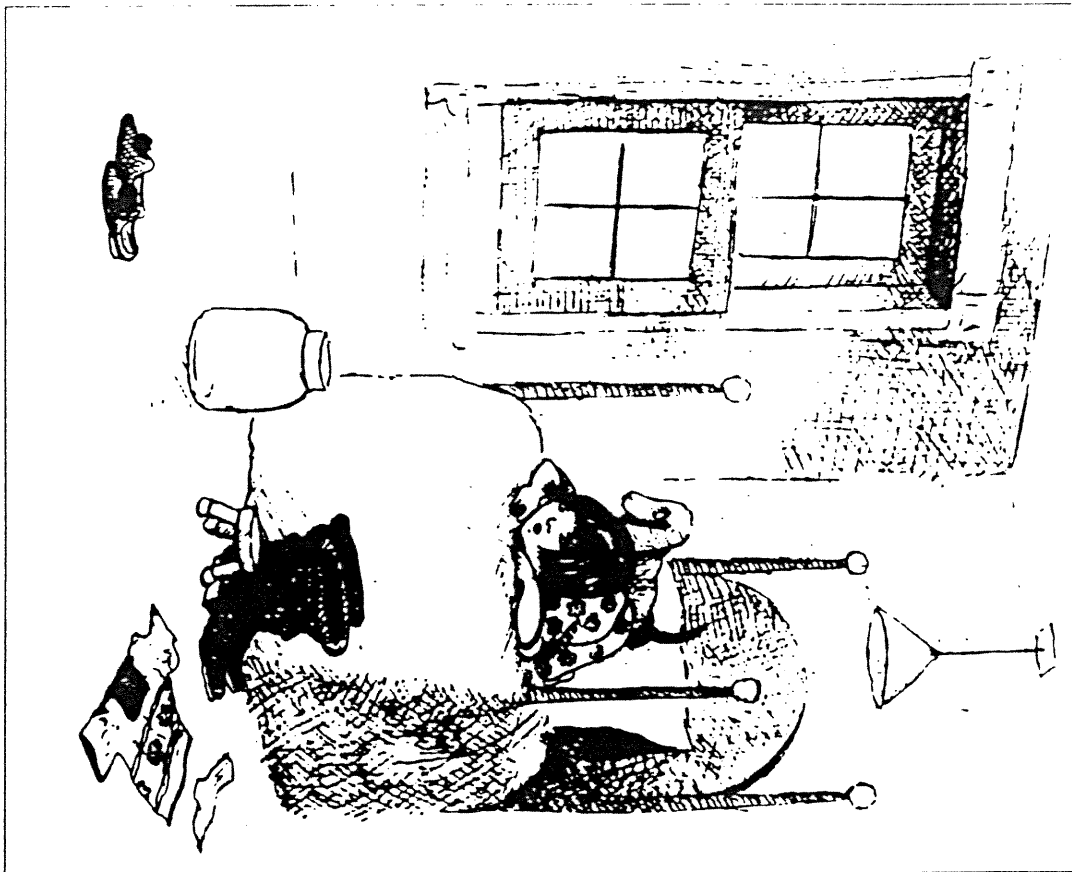
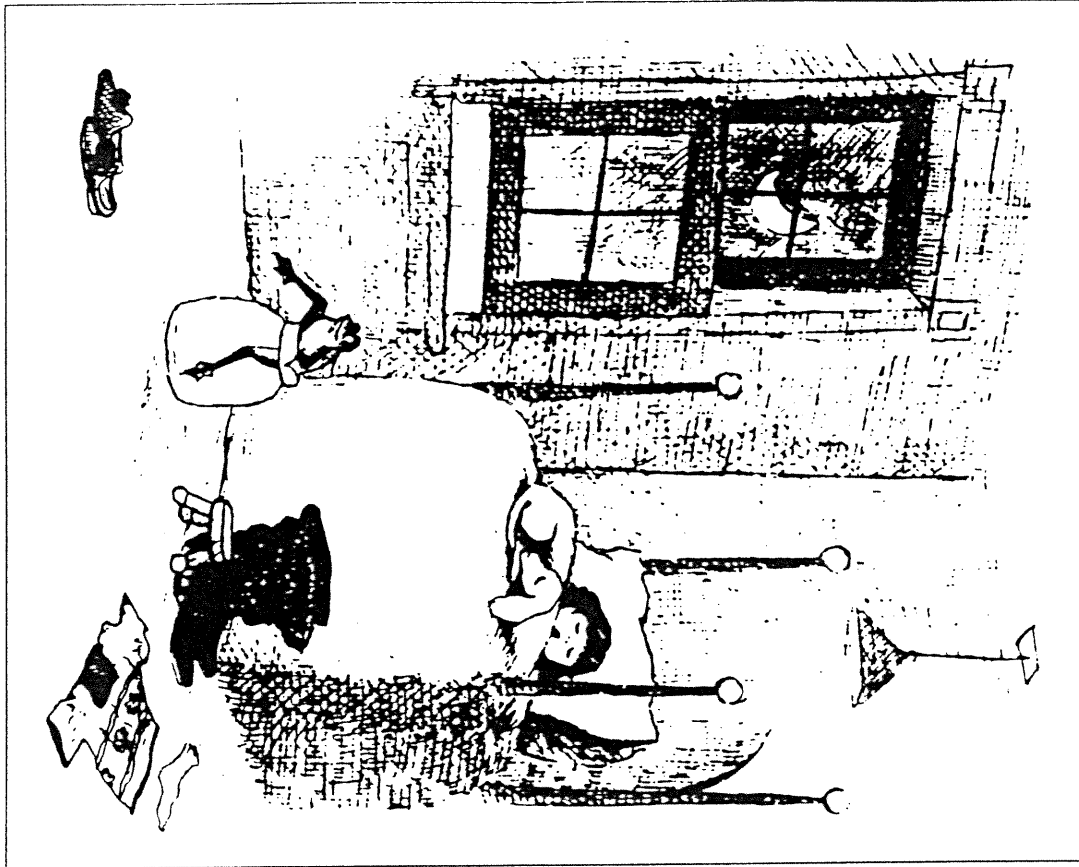


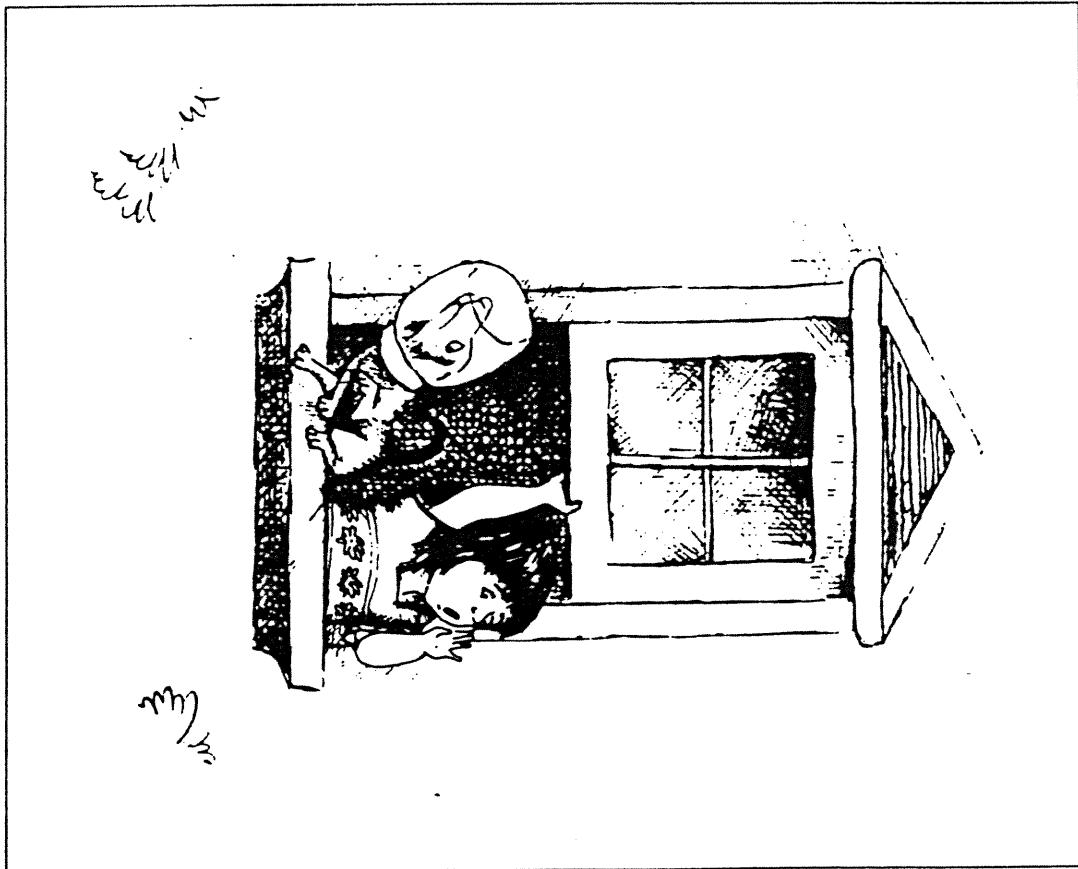
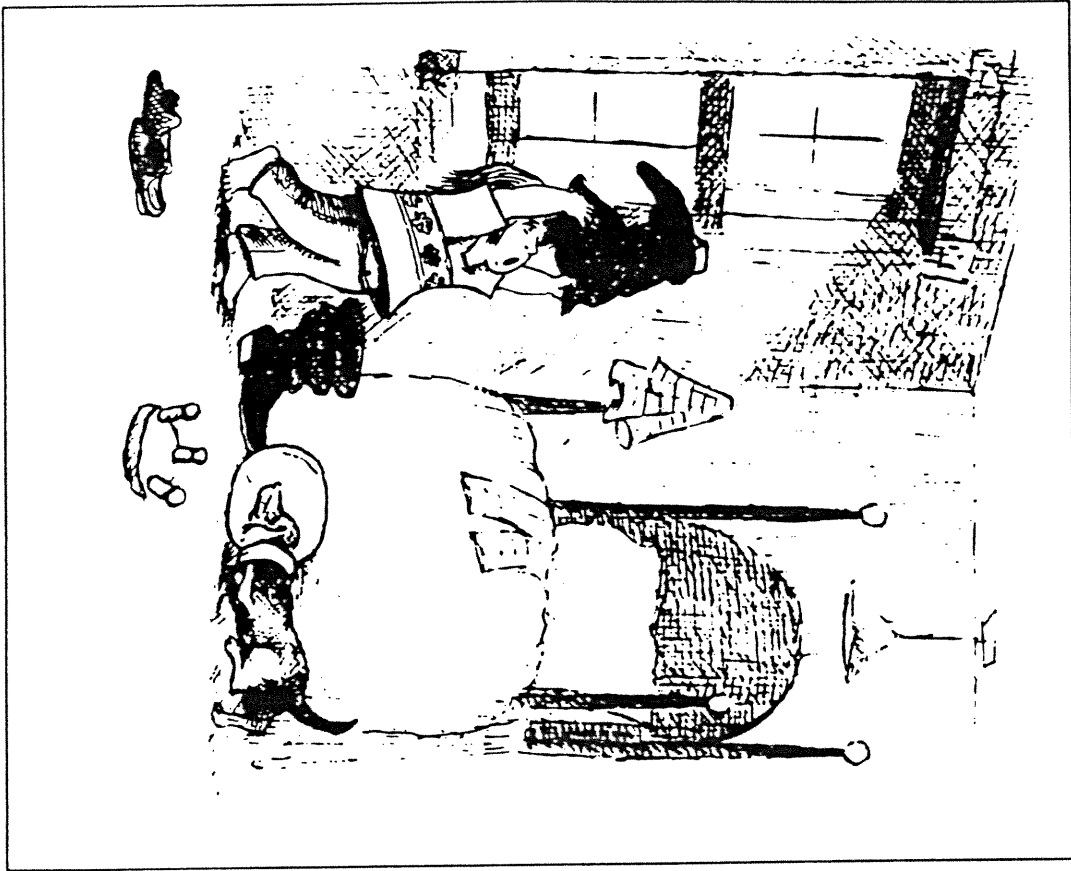


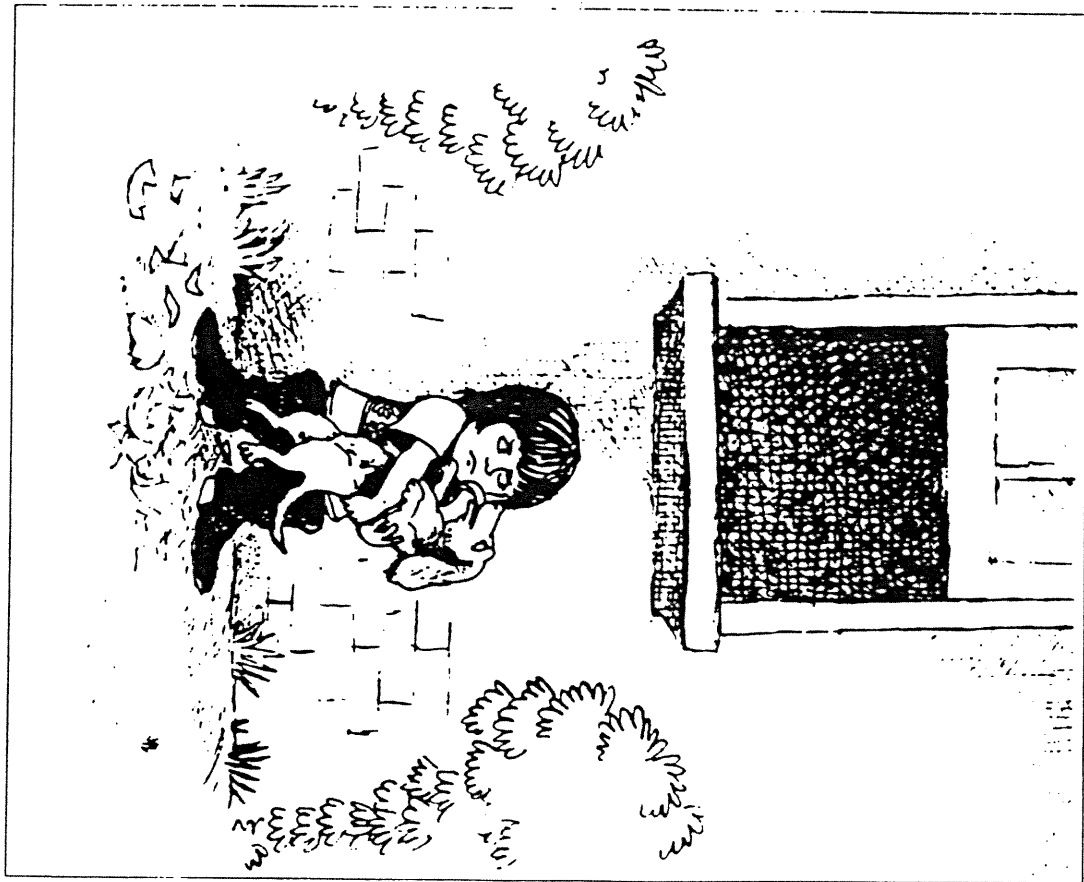
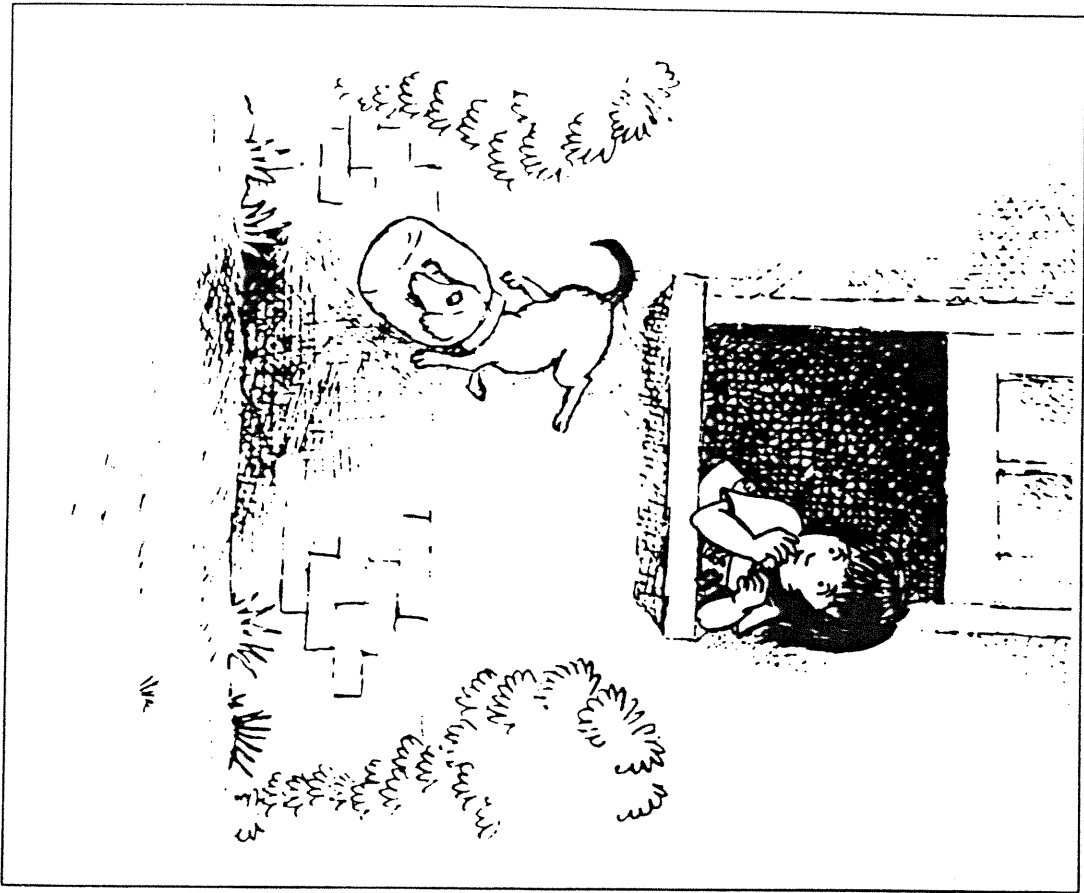


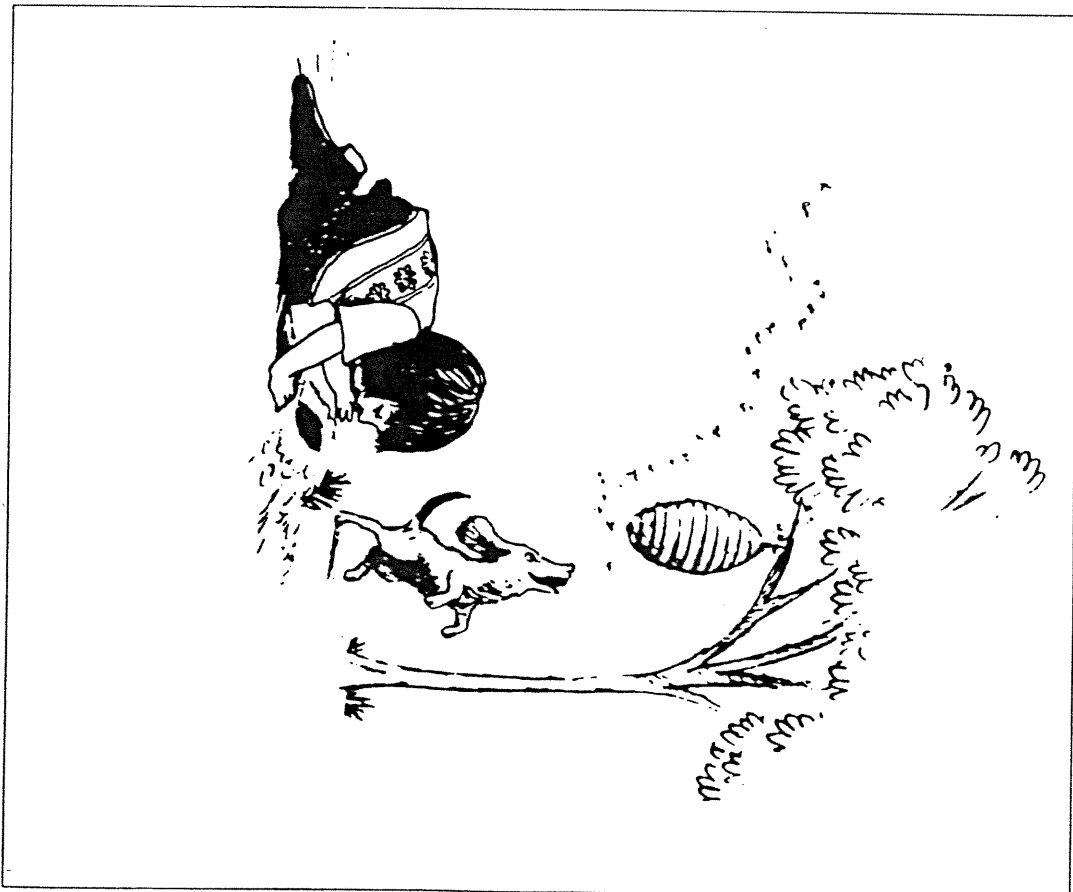
Appendice D : illustration d'une version adaptée de l'histoire *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969) avec un personnage principal féminin

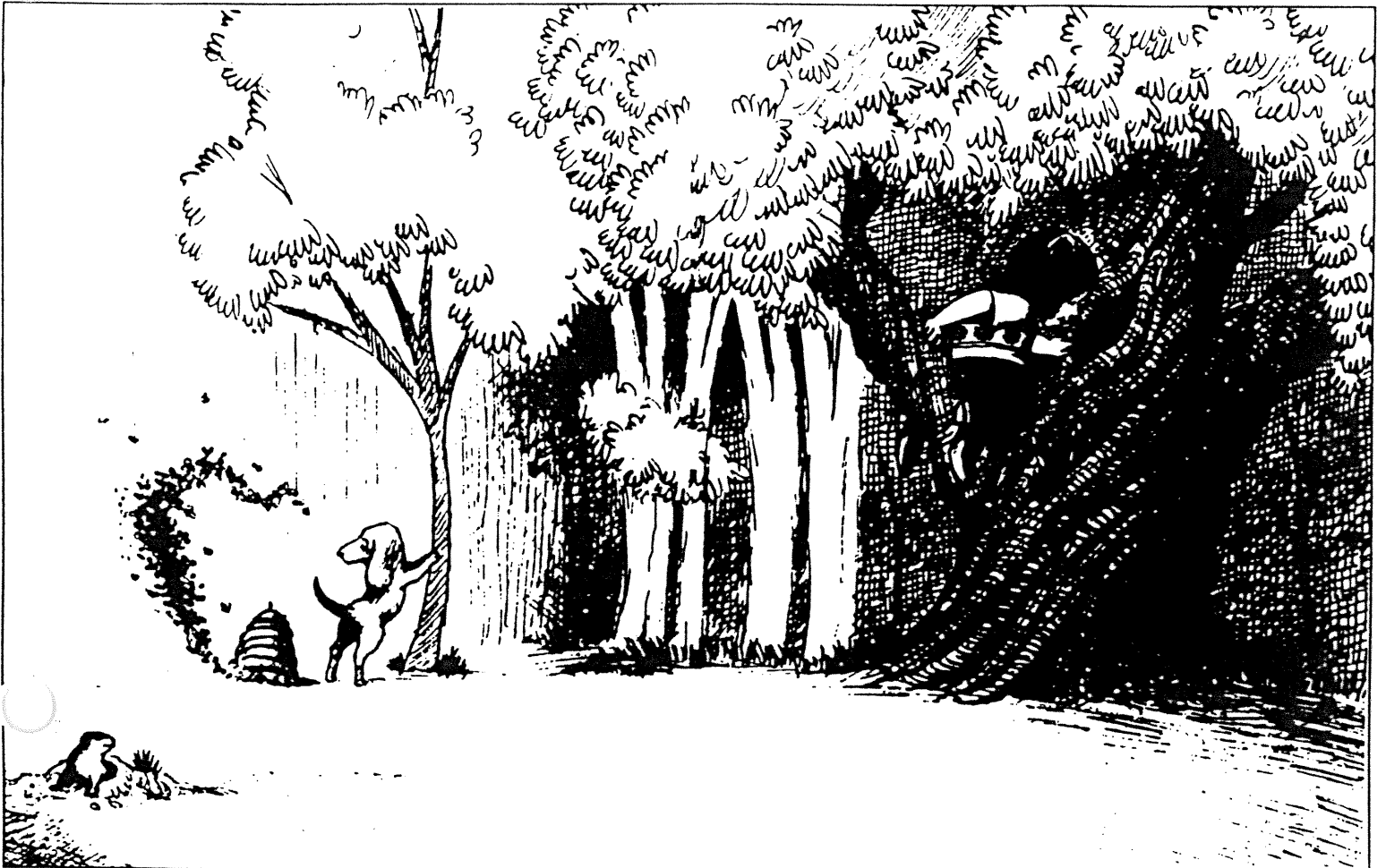


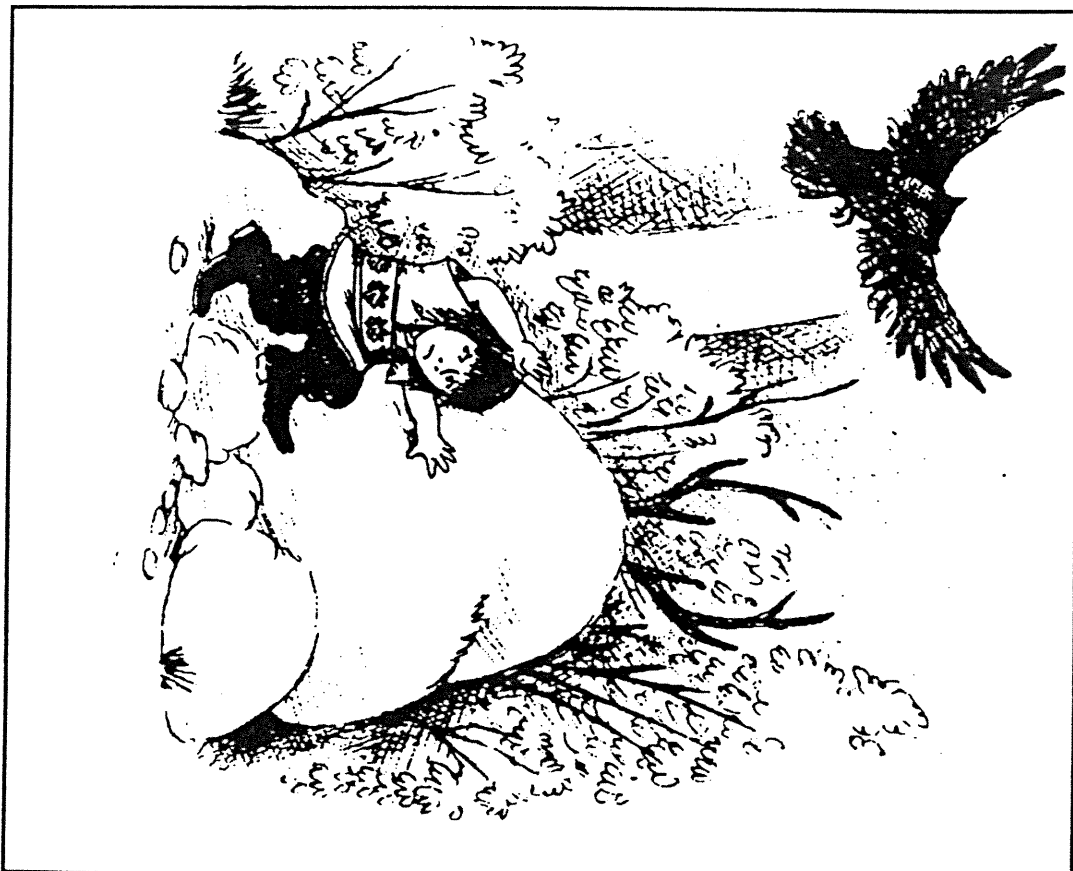
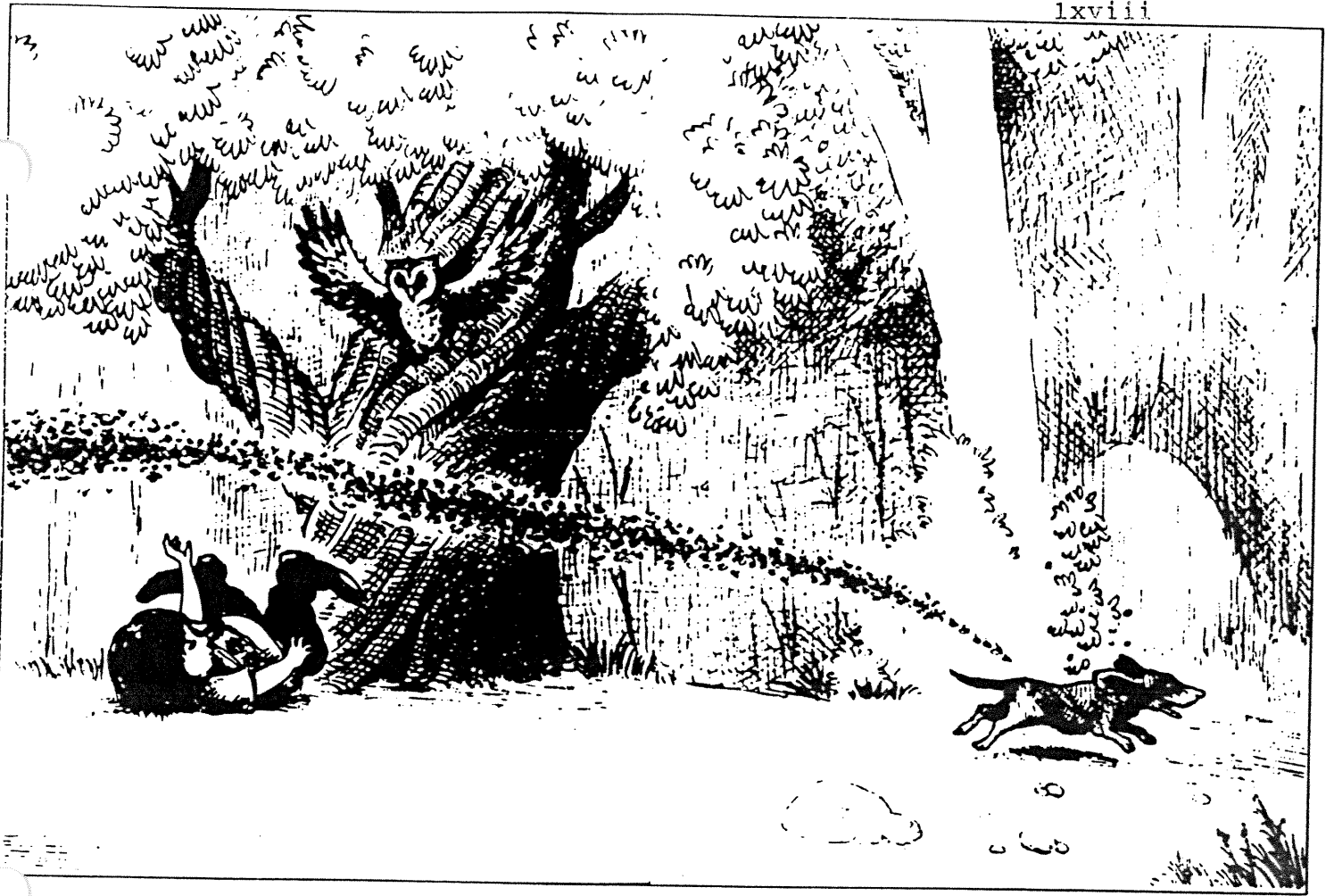


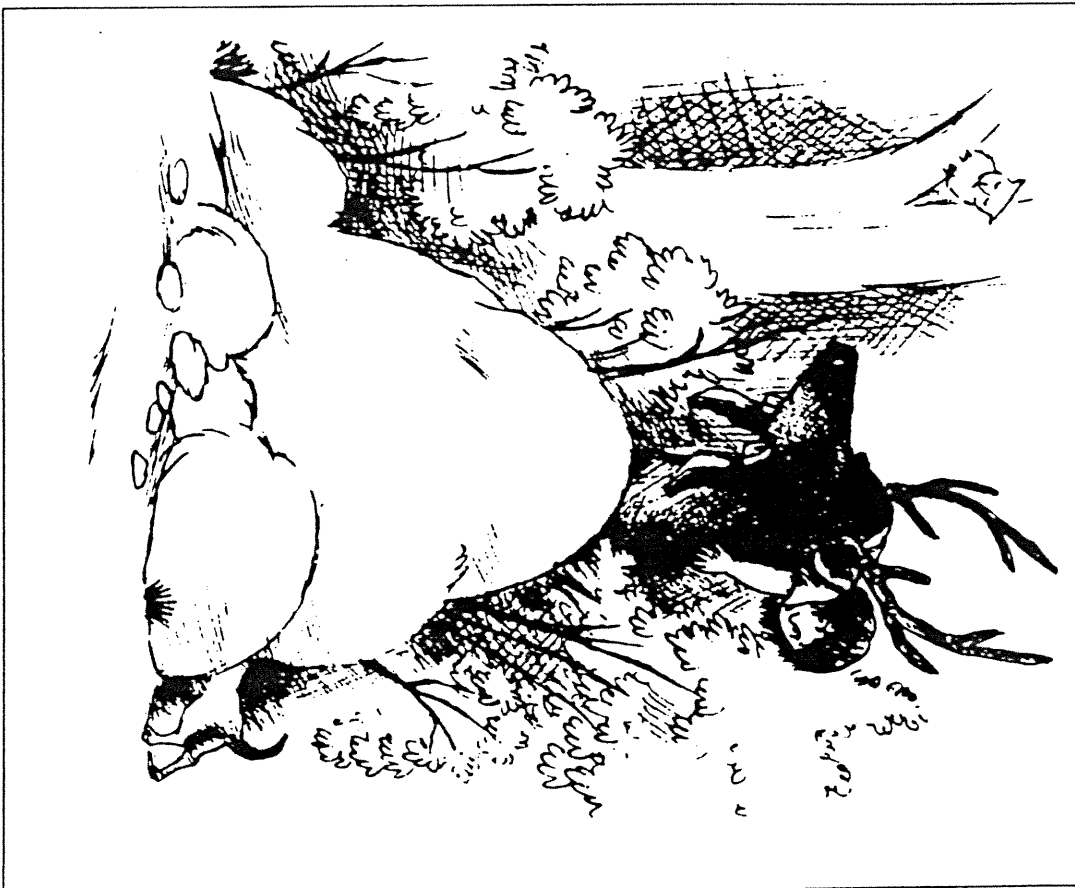


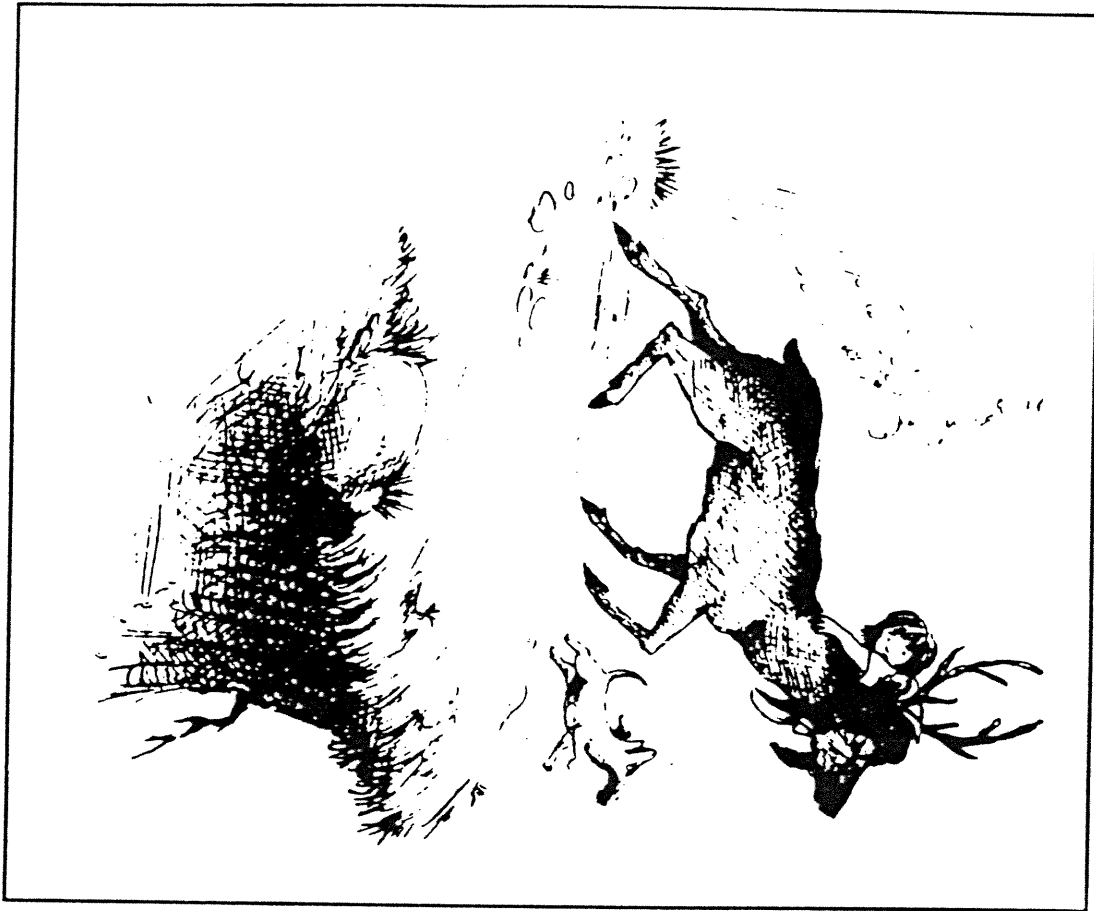


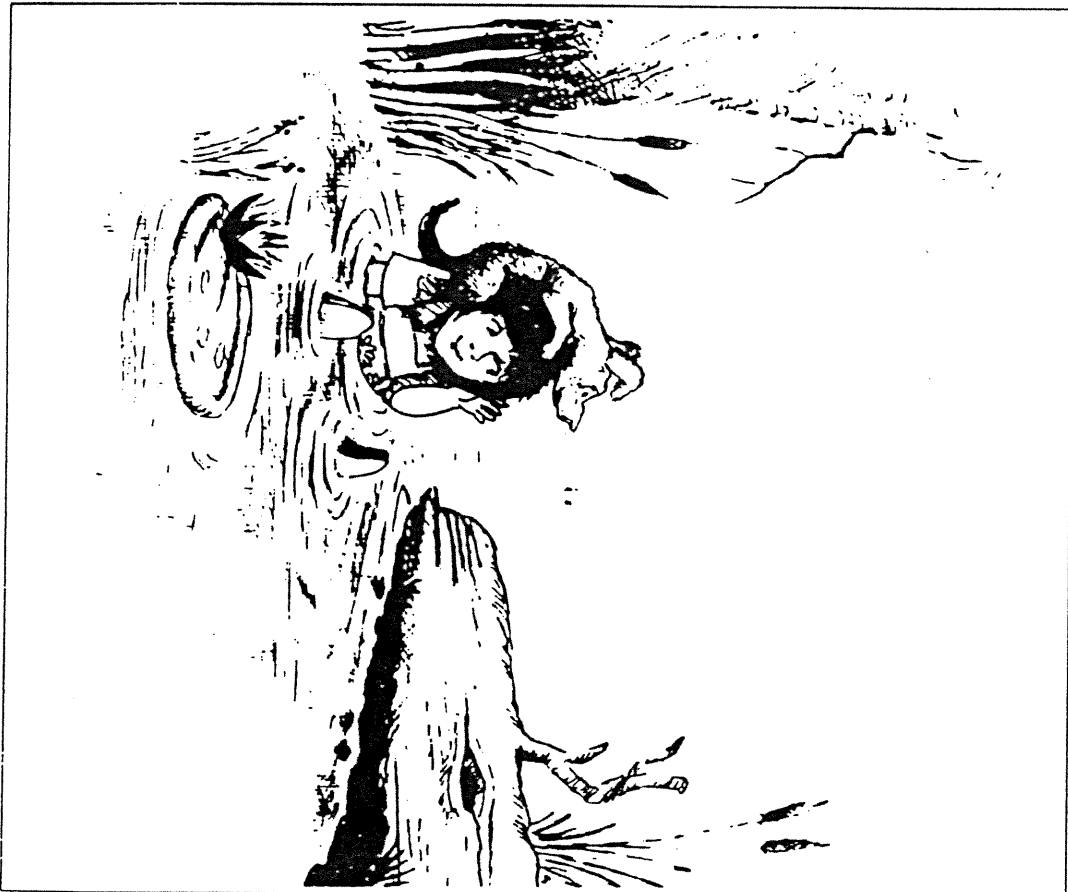
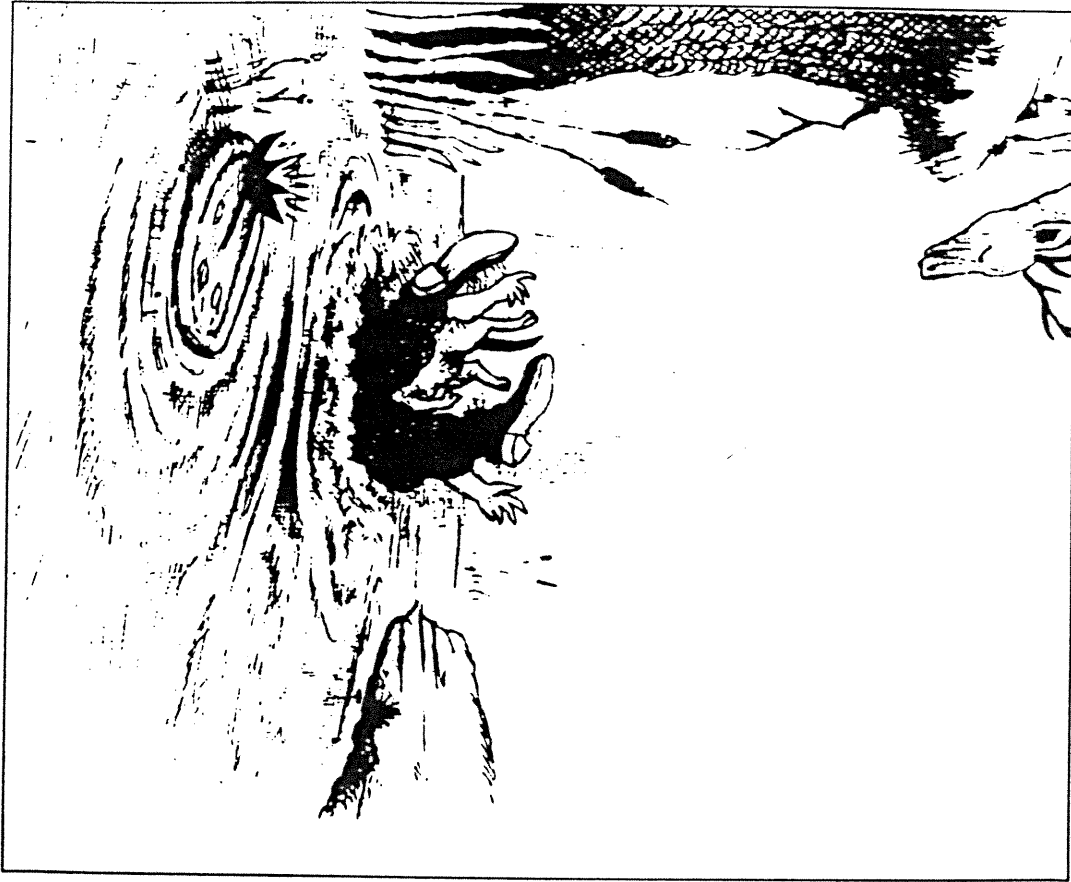


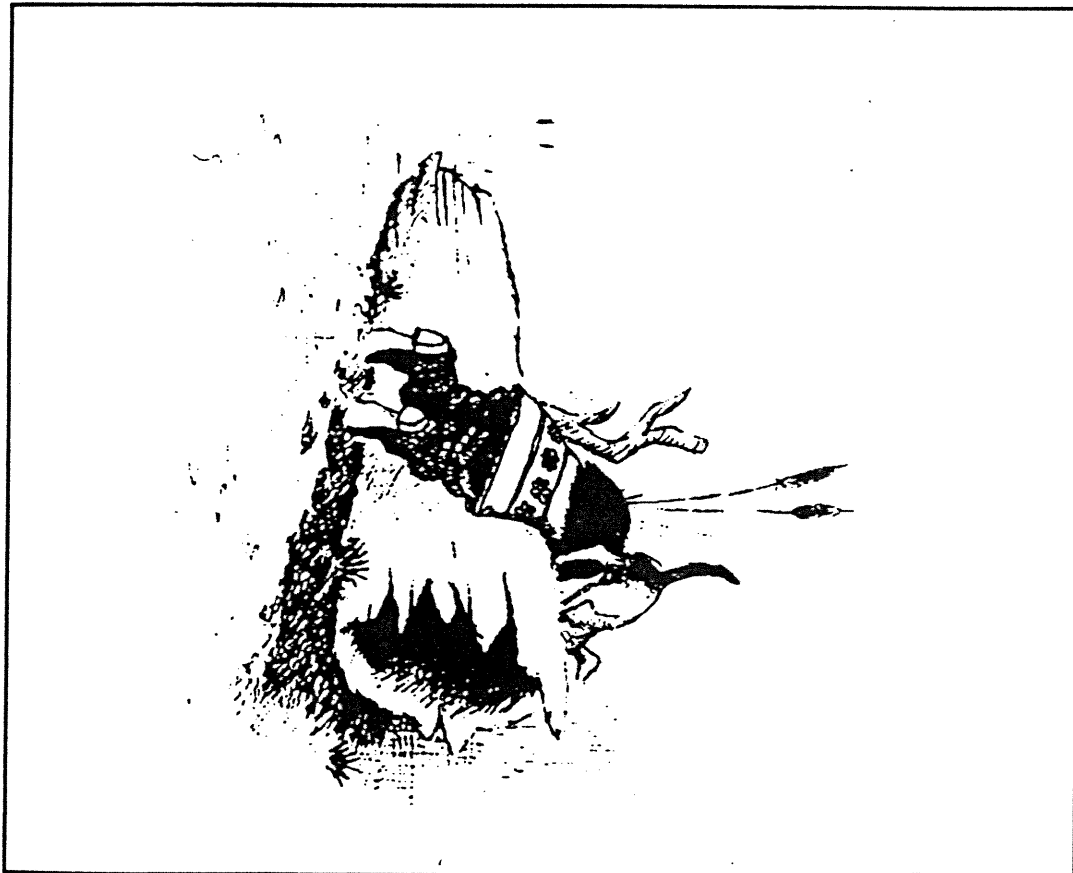
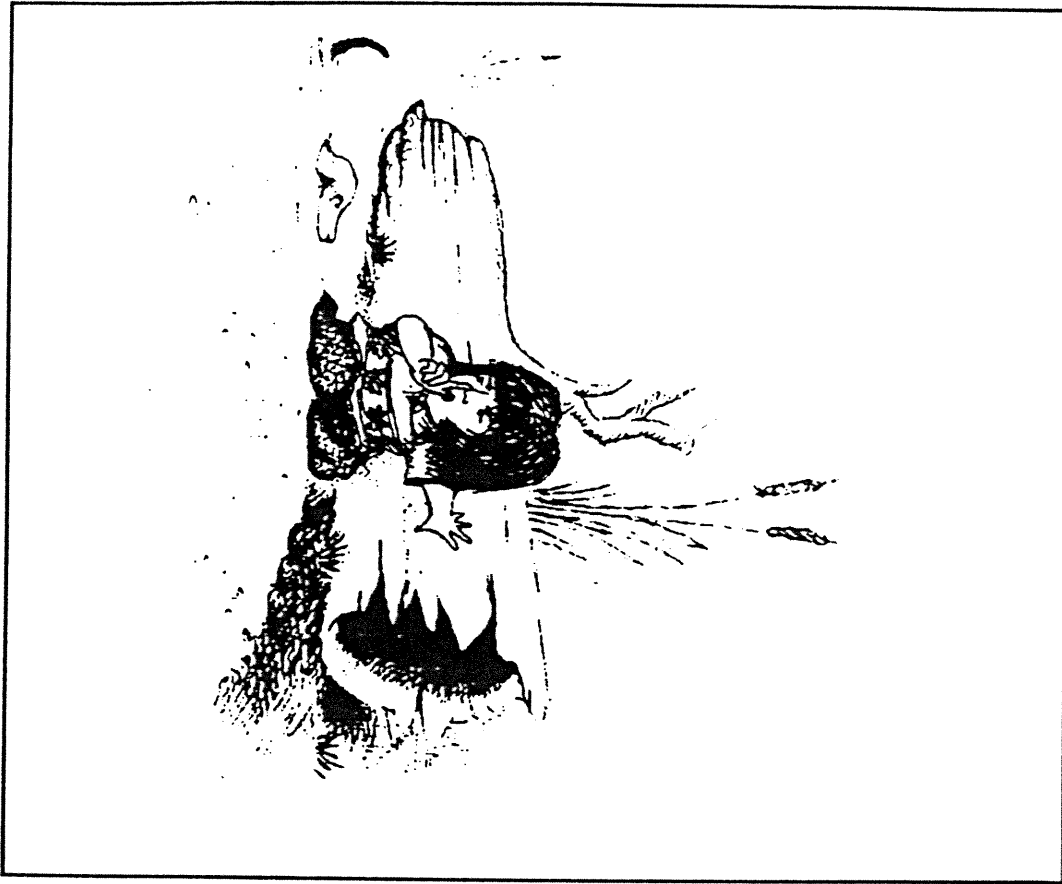


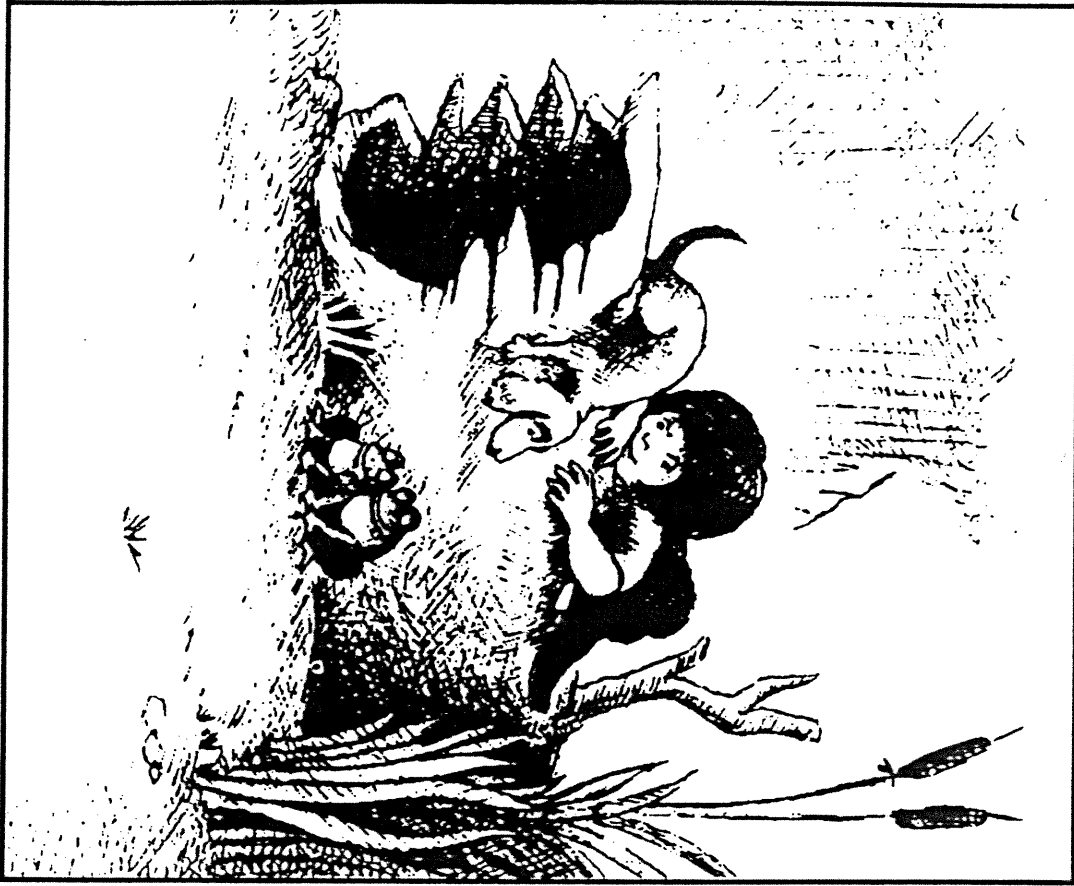


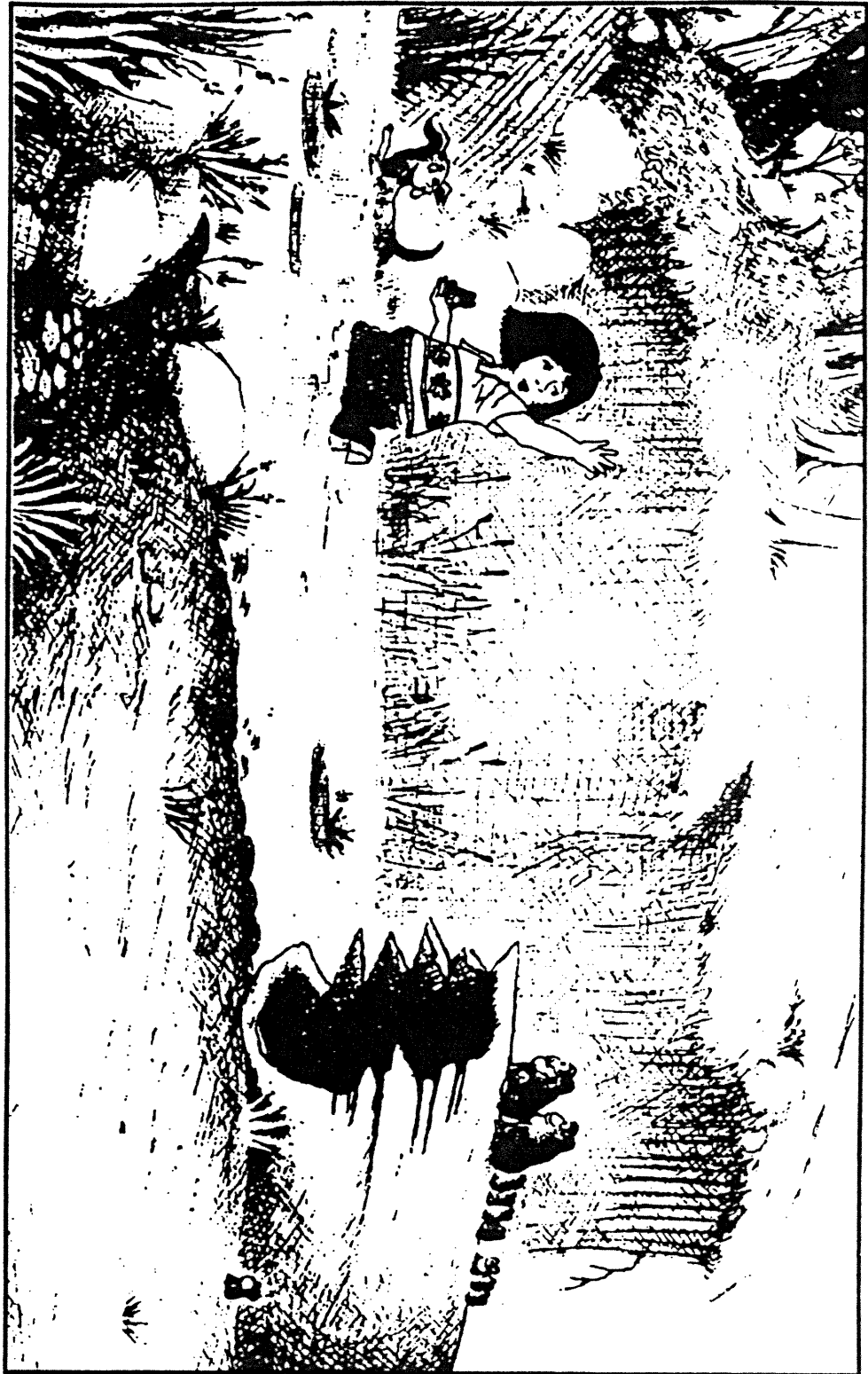












Appendice E : Exemple d'une application du cadre d'analyse de la référence anaphorique développé par Wigglesworth (1993)

OCCURENCES PRONOM

		P2		04.05.98					
SUJET:		P2		04.05.98					
ÉVALUATION:		POST #1							
CONTEXTE:		NARRATIF "elle"							
P2np1el									
QUI	TE	ÉNONCÉ		CO	F	RÉF	TP	COMM.	autre
N		Frog story Alors là maintenant que t'as regardé les images, ça veut dire que tu peux m'raconter l'histoire.							
E		Moui.							
N		Mm.							
E1		O.K.							
E2		Le sien (chien) a mis nez dedans.						sien; chien; N; S; SD	
E3		Le gueneul (grenouille) dans: pot.						gueneul; grenouille; N; S; SD	
N		La grenouille est dans le pot.						fi; fille; N; S; SD	
E4		La (pe)ti(te) fi(lle) regardé la grenou(ille).						grenou; grenouille; N; O; OISPA Incomplet	
E5		La lu(ne?) hihhi!							
E6		C'est goté (BRUIT EN MÊME TEMPS)							
N		Non ça va continue. # Ça va bien.							
E7		La-l'a fait dodo et là tat grenou(ille) a tauté dans pot là.		1				l'; fille; P; S; SI MF: l'/elle a; fille; P; I; SISMP grenou; grenouille; N; S; SD sien; chien; N; S; SD fi; fille; N; O; OD	a
E8		Am-a f:-le-le sien (chien) e cousé (couché) dessus la (pe)ti(te) fi(lle).							
N		Mm mm. A fait dodo pis le chien est couché dessus.							
E		Oué.							
E9		Aussi eh la (pe)ti(te) fi(lle) legagué (regardé) est: p(l)us là grenou(ille).						Hors narration fi; fille; N; S; SDIOPA grenou; grenouille; N; S; SD Inversion	
E10		Le sien aussi guegagué (regardé) est: p(l)us là, grenou(ille).						sien; chien; N; S; SD grenou; grenouille; N; S; SD Inversion	
E11		Après la (pe)ti(te) fi(lle) gregagué (regardé) dans boi-boi-boua-eh! botte.						fi; fille; N; S; SD	
E12		Le sien (chien) guegagué (regardé) dans e pot.						sien; chien; N; S; SD	
E13		A sésé (cherché) pa(r)tout.						a; fille; P; S; SD	a

OCCURENCES PRONOM									
SUJET: P2		04.05.98							
ÉVALUATION: POST #1									
CONTEXTE: NARRATIF "elle"									
P2np1el									
QUI	TE	ÉNONCÉ		CO	F	REF	TP	COMM.	autre
E14		Après é tré (crié) grenou! genou! (grenouille! grenouille!).		1	é	M		é; fille; P; S; SI grenouille; citation	
E15		Après é sien (chien) est nez dedans p-p-puis éssi (ici) le sien (chien) tomber.				C		sien; chien; N; S; SD	
E16		Là après la (pe)ti(te) fi(ille) a s-é eh-eh-eh é prend le sien (chien).				M		sien; chien; N; S; SI N/II	
E17		Là après la (pe)ti(te) fi(ille) a s-é eh-eh-eh é prend le sien (chien).				C		fi; fille; N; S; SD	I é
E18		Ici eh-e dit grenou(ille).		1	A	M		é; fille; P; I; SISMP	
E19		Le sien a v- a senti c'est quoi, a-a vu c'est là-bas a vient.				C		sien; chien; N; O; OISPA	
N		A vu c'est là-bas.				M		A; fille; A; S; SI	
E		Oué				C		grenouille; citation	
E		Après'				M		sien; chien; N; S; SD	
N		Abeille.				C		A; chien; A; S; SI	at;
E20		Après la (pe)ti(te) fi(ille) klié (crié) dans (pe)tit klou (trou).				C		at; abeilles; P; S; SD	a+
E21		É a dit hou! hou! Avè (avec) lè nid z'abèl (abeilles).				C		Hors narration	
E22		Après vous-				C		Hors narration	
E23		a sient (tient) nez.				C		fi; fille; N; S; SD	
E24		Après écu(reuil) e pa(r)ti dans (pe)tit klou (trou).				C		é; chien; P; S; SD MU: é/II	MU: é
E25		Après le sien (chien) a dit Fourfou! à cau(se) a essayé fait tomber.				C		Incomplet	
E		Oua.				M		a; fille; P; S; SD	a
E26		L-le sien (chien) fait tomber le n-nid z'abè (abeilles).				C		écu; autre; N; S; SD	
E27		E écu(r)eu(i) voit tans (dans) un (pe)tit coin.				C		sien; chien; N; S; SD	
N		C't'une marmotte, mm				M		A; chien; A; S; SI	
E28		Une mamo (marmotte).				M		sien; chien; N; S; SI	
N		Une p'tite marmotte qui était cachée dans son trou.				M		écu; autre; N; O; OD	
N								Hors narration	

OCCURENCES PRONOM										
SUIJET:		P2		04.05.98						
ÉVALUATION:		POST #1								
CONTEXTE:		NARRATIF "elle"								
P2np1el										
QUI	TE	ÉNONCÉ				CO	F	RÉF	TP	COMM.
E										autre
E29	Mm.	Le sien (chien) e regagné (regardé) z'abè (abeilles).						M		Hors narration sien; chien; N; S; SD
E30		Après ê v-ê khie (crite) grenouille! grenouille!						C		z'abè; autre; N; O; OD ê; fille; P; S; SD
E31		ê sésé (cherché) pa(r)tout.				1	ê	M		grenouille; citation
E32		Après é plein z'abè (abeilles) coulent (courrent) après sien (chien).						V		ê; fille; P; S; SI A; vide
E33		Après la (pe)ti(te) fi(lle) est tombée.						C		z'abè; autre; N; O; OD A; autre; A (Prel); S; SDIOPA
E34		Y a un # hibou.						C		sien; chien; N; O; OD
E35		Ici, a voit un hibou,				1	a	M		fi; fille; N; S; SD y; vide hibou; autre; N; O; OD
E36		ici la (pe)ti(te) fi(lle) a monté su(r) l'rosser (rocher).				1	N	M		a; fille; P; S; SI hibou; autre; N; O; OI
E37		Après i dit goun-godoul;				1	i	M		fi; fille; N; S; SI i; fille; P; S; SI MF: i/elle
E38		é veu (vu) i hibou				1	é	M		grenouille; citation
E39		après est tombée si (sur) as (un) écure(uil)				1	é	M		ê; fille; P; S; SI hibou; autre; N; O; OD ê; fille; P; S; SI
E40	N	Eh-l:a (pe)ti(te) fi(lle) tombée su(r) un écure(uil), hein?								écure; autre; N; O; OD
E41	N	Un chevreuil.								Répétition volontaire
E42	N	Un sevre (chevreuil), papa								Hors narration
E		Mm?								Hors narration
E		Un papa.								Hors narration
E		Un papa chevreuil.								Hors narration
E		Oua.								Hors narration
E43		Après, le sevre (chevreuil) a-a collé (couru)						C		Hors narration sevre; autre; N; S; SDIOPA

OCCURENCES PRONOM										
SUIJET:		P2		04.05.98						
ÉVALUATION:		POST #1								
CONTEXTE:		NARRATIF "elle"								
P2np1el										
QUI	TE	ÉNONCÉ				CO	F	RÉF	TP	COMM.
E44		s-le sien (chien) a fait fougou!						C		sien; chien; N; S; SD
E45		Après, le s-sevye (chevreuil) fait tomber la (pe)ti(te) fi(lle) pis le sien (chien).						C		sevye; autre; N; S; SD fi+sien; pluriel; N; O; OD
N		Tsi.								Hors narration
E		Te!								Hors narration
E46		M'a trompé d'bord!								fi; fille; N; S; SD
E47		Après la (pe)ti(te) fi(lle) tombé la-dans l'eau.						C		sien; chien; N; S; SD
E48		Le sien a fond-eh dessus elle.						C		elle; fille; P; O; OISPA
E49		Après écure(uil) é (les) regargué (regardé) tomber.						C		écure; autre; N; S; SD
N		Le chevreuil regardait tomber.								é+; pluriel; P; S; SD
E		Oué.								Hors narration
E50		Le sien (chien) dessus la (pe)ti(te) fi(lle).						C		sien; chien; N; S; SD
E51		É atadu (entendu) un bruit, là-bas # dans eh'								fi; fille; N; O; OD
E52		L-le sien (chien) dans l'eau,						C		é; fille; P; S; SDIOPA
E53		la (pe)ti(te) fille dit ch:!						C		sien; chien; N; S; SD
E54		entadu (entendu) un bruit pou(r) ça				1	A	M		fille; fille; N; S; SD
E55		Là a rega(r)dé c'est quoi le bruit là.				1	a	M		A; fille; A; S; SI
E56		N'a vu un-un-maman pis un papa gronou (grenouilles).				1	A	M		a; fille; P; S; SI
E57		Après é vu plein (pe)tits bébés, gronou (grenouilles).				1	é	M		maman+papa; grenouilles; N; O; OD é; fille; P; S; SI
N		Mm mm.								bébés; grenouilles; N; O; OD
E58		À fin c'est un-								
E59		a prend un-un-e (pe)ti(te) gronou (grenouille)				1	a	M		a; fille; P; S; SI
E60		appaté (apporté) sé (chez) elle avé (avec) sien (chien).				1	A	M		gronou; grenouille; N; O; OD A; fille; A; S; SI elle; fille; P; O; OISMP

Appendice F : Résumé des scénarios de traitement et de généralisation

ppil ACHETER UN VETEMENT POUR SON FRÈRE

Nous allons mimer la situation suivante :

« Ton grand frère est malade et il a besoin d'un nouveau pyjama. Ta mère ne peut aller au magasin car elle doit rester auprès de ton grand frère. Tu vas donc au magasin tout près de la maison pour acheter un pyjama. Arrivé au magasin, tu demandes un pyjama au vendeur et celui-ci te questionne sur la taille et les goûts de ton frère pour lui trouver un pyjama adéquat. »

Alors, tu joues le rôle du garçon qui achète un pyjama pour son frère et je fais celui du vendeur, ensuite on change de rôle.

ppel PRÉPARER LE LUNCH DE SA SŒUR

Nous allons mimer la situation suivante :

« Ta sœur Sylvie est actuellement à son cours de natation et elle reviendra tard. Elle participera à une journée plein air, demain, avec toute sa classe. Ta mère prépare le souper. Elle est pressée car il y a une réunion de parents, ce soir, à l'école. Ta mère te demande de préparer le lunch de ta sœur pour sa journée plein air, pendant qu'elle finit de faire cuire la soupe. Tu acceptes d'aider ta mère et tu prépares le lunch de ta sœur avec les conseils de ta mère. »

Alors, tu joues le rôle du garçon qui prépare le lunch de sa sœur et je fais celui de la mère, ensuite on change de rôle.

1.1 : il ACHETER UN CADEAU POUR LA FETE DE SON PERE.

Nous allons mimer la situation suivante :

« La fête de ton père approche et tu veux acheter toi-même un cadeau pour ton père. Tu te rends au magasin et tu demandes des suggestions de cadeaux au vendeur. Il te questionne sur les goûts de ton père et il te propose divers objets comme cadeau de fête pour un papa. »

Alors, tu joues le rôle du garçon qui achète un cadeau pour son père et je fais celui du vendeur, ensuite on change de rôle.

1.2: il PRÉPARER LE DÉJEUNER POUR SON PÈRE DONT C'EST L'ANNIVERSAIRE

Nous allons mimer la situation suivante :

« C'est la fête de ton père aujourd'hui. Il ne travaille pas et il dort encore. Tu veux lui faire plaisir et tu penses qu'il aimerait un déjeuner au lit. Ta mère accepte de t'aider à préparer le déjeuner au lit de ton père. Tu prépares donc tout ce qu'il faut en pensant à ce qu'il aime manger au déjeuner. »

Alors, tu joues le rôle du garçon qui prépare le déjeuner au lit de son père et je fais celui de la mère, ensuite on change de rôle.

2.1: elle PRÉPARER UNE FÊTE SURPRISE POUR SA SŒUR

Nous allons mimer la situation suivante :

« C'est la fête de ta sœur demain et tu veux lui faire une surprise en invitant ses amies sans que ta sœur le sache. Ta mère est d'accord pour organiser cette fête, à la condition que tu l'aides à préparer tout ce qu'il faut. Tu aides donc ta mère à

préparer la fête de ta sœur qui est partie à une pratique pour son spectacle de patin. »

Alors, tu joues le rôle du garçon qui prépare une fête pour sa sœur et je fais celui de la mère. Ensuite on change de rôle.

2.2 : elle COMMANDER POUR SA SŒUR AU RESTAURANT

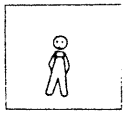
Nous allons mimer la situation suivante :

« Aujourd'hui tu fais des courses avec ta sœur et vous avez décidé de manger au restaurant. En arrivant au restaurant, ta sœur a constaté qu'elle avait oublié un gant au magasin d'où vous veniez. Comme c'est juste à côté du restaurant, elle décide d'aller le chercher tout de suite et elle te demande de commander un repas pour elle. Sur le menu du restaurant, tu choisis un repas pour elle et tu indiques au serveur ce qu'il faut préparer pour ta sœur. »

Alors, tu joues le rôle du garçon qui commande un repas pour sa sœur et je fais celui du serveur, ensuite on change de rôle.

Appendice G : Séquences d'actions illustrées et répartition selon les rôles pour chaque scénario du traitement

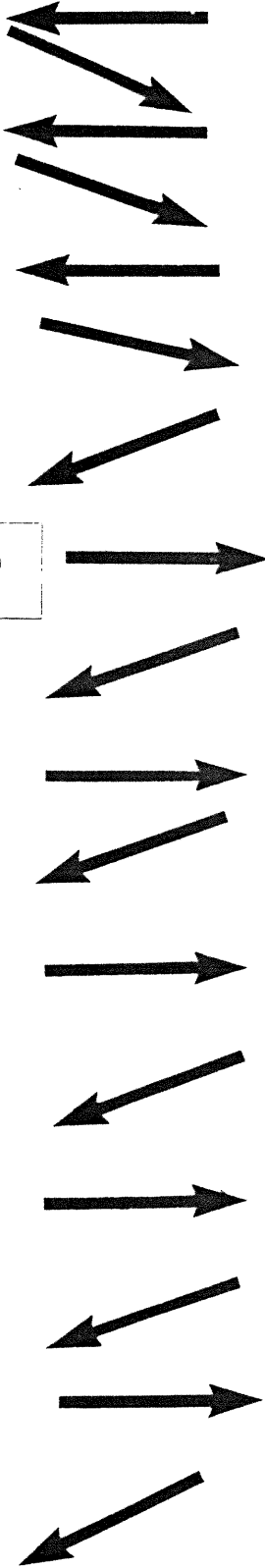
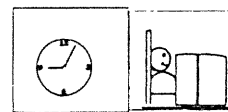
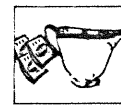
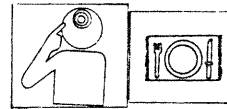
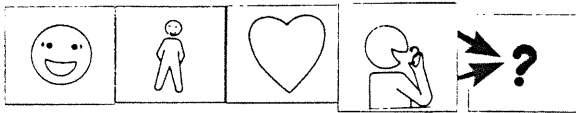
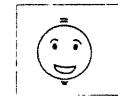
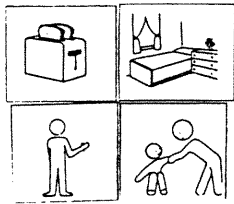
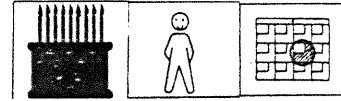
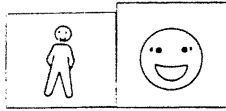
PRÉPARER LE DÉJEUNER POUR SON PÈRE



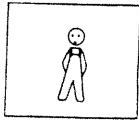
ENFANT



MÈRE



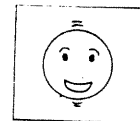
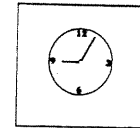
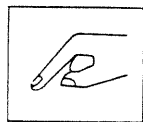
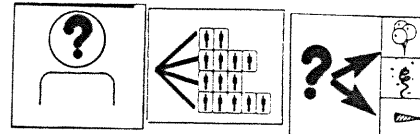
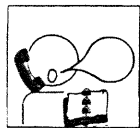
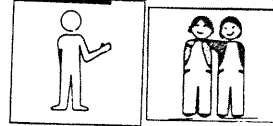
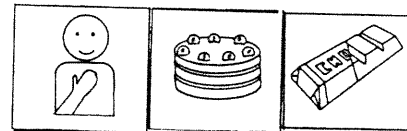
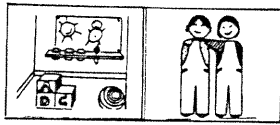
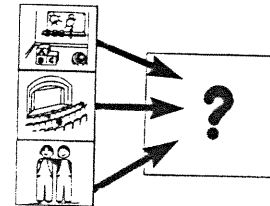
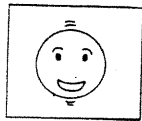
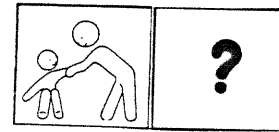
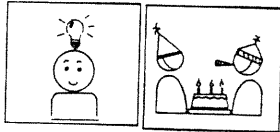
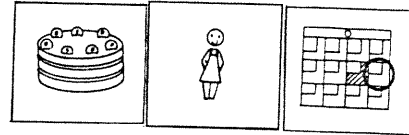
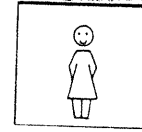
PRÉPARER UNE FÊTE SURPRISE POUR SA SŒUR



ENFANT



MÈRE



SCENARIO 2.2

COMMANDER POUR SA SŒUR AU RESTAURANT

GARÇON		SERVEUSE
	↕	
	↕	
	↕	
	↕	
	↕	
	↕	
	↕	
	↕	
	↕	
	↕	
	↕	
	↕	

Appendice H : Calendrier des séances de mesures pour chaque participant

Ce calendrier illustre toutes les situations de mesure effectuées en cours de traitement. Le code utilisé informe sur le type de mesure effectué. Ainsi le code MC42.2 indique qu'il s'agit d'une mesure de traitement. Le chiffre 4 signifie la quatrième séance de traitement pour ce scénario. La mesure P2m indique qu'il s'agit d'une mesure effectuée en post traitement 2, alors que le traitement est complété et qu'il n'y a pas eu de traitement depuis un mois.

CALENDRIER DES SEANCES DE MESURES POUR P1

SÉANCE	DATE	Type de mesures			
		MB	TR	MM	P2m
1.	28.01.98	11.1;12.1;11.2			
2.	30.01.98	12.2;21.1;22.1			
3.	02.02.98	21.2;22.2;31.1;			
4.	04.02.98	32.1;31.2 ;32.2			
5.	06.02.98	12.1	11.1		
6.	09.02.98	12.2	21.1		
7.	11.02.98	11.2	31.1		
8.	13.02.98	22.1	41.1		
9.	16.02.98	22.2	51.1		
10.	18.02.98	21.2	61.1		
11.	20.02.98	32.1	71.1		
12.	23.02.98	32.2	81.1		
13.	26.02.98	31.2	91.1		
14.	16.03.98	42.1	11.2		
15.	18.03.98	42.2	21.2		
16.	20.03.98		31.2	11.1	
17.	25.03.98	52.1	41.2		
18.	27.03.98	52.2	51.2		
19.	30.03.98		61.2	21.1	
20.	01.04.98	62.1	71.2		
21.	06.04.98	62.2	12.1		
22.	08.04.98		22.1	31.1	
23.	09.04.98	32.1		11.2	
24.	15.04.98	42.1			
25.	16.04.98	52.1		41.1	
26.	22.04.98	72.2		21.2	
27.	27.04.98	12.2			
28.	29.04.98	22.2		51.1	
29.	30.04.98	32.2		12.1	
30.	04.05.98	42.2			
31.	06.05.98	52.2		31.2	
32.	07.05.98	62.2		22.1	
33.	11.05.98	72.2			
34.	19.05.98			12.2	
35.	15.06.98				1.1 ; 1.2
36.	17.06.98				2.1 ; 2.2
TOTAL		20	28	11	2

MB : mesures de base

TR : mesures traitement

MM : mesures de maintien

CALENDRIER DES SEANCES DE MESURES POUR P2

SÉANCE	DATE	Type de mesures			
		MB	TR	MM	P2m
1.	28.01.98	11.1; 12.1; 1.2			
2.	30.01.98	12.2; 21.1; 22.1			
3.	02.02.98	21.2; 22.2; 31.1			
4.	06.02.98	32.1; 31.2; 32.2			
5.	09.02.98	11.1	12.1		
6.	11.02.98	11.2	22.1		
7.	13.02.98	12.2	32.1		
8.	16.02.98	21.1	42.1		
9.	18.02.98	21.2	52.1		
10.	20.02.98	22.2	62.1		
11.	23.02.98	31.1	72.1		
12.	25.02.98	41.1	12.2		
13.	26.02.98	51.1	22.2		
14.	18.03.98	31.2	32.2		
15.	20.03.98	61.1	42.2		
16.	23.03.98		52.2	12.1	
17.	25.03.98	41.2	62.2		
18.	27.03.98	71.1	72.2		
19.	30.03.98		11.1	22.1	
20.	01.04.98	51.2	21.1		
21.	03.04.98		31.1	12.2	
22.	06.04.98		41.1	32.1	
23.	07.04.98	61.2	51.1		
24.	09.04.98		61.1	22.2	
25.	14.04.98		71.1	42.1	
26.	15.04.98		81.1		
27.	17.04.98	71.2			
28.	20.04.98		11.2		
29.	22.04.98		21.2	32.2	
30.	24.04.98		31.2		
31.	27.04.98		41.2	11.1	
32.	29.04.98		51.2	52.1	
33.	08.05.98			11.2	
34.	08.06.98				2.1 ; 2.2
35.	09.06.98				1.1; 1.2
TOTAL		20	27	10	2

MB : mesures de base

TR : mesures traitement

MM : mesures de maintien

CALENDRIER DES SEANCES DE MESURES POUR P3

SÉANCE	DATE	Type de mesures			
		MB	TR	MM	P2m
1.	28.01.98	11.1 ; 12.1 ; 11.2			
2.	30.01.98	12.2; 21.1 22.1			
3.	04.02.98	21.2; 22.2 ; 31.1			
4.	09.02.98	32.1; 31.2 ; 32.2			
5.	11.02.98	12.1	11.2		
6.	13.02.98	12.2	21.2		
7.	16.02.98	11.1	31.2		
8.	18.02.98	22.1	41.2		
9.	20.02.98	22.2	51.2		
10.	23.02.98	21.1	61.2		
11.	25.02.98	32.1	71.2		
12.	26.02.98	32.2	81.2		
13.	18.03.98	31.1	91.2		
14.	20.03.98	42.1	11.1		
15.	23.03.98	42.2	21.1		
16.	25.03.98		31.1	11.2	
17.	27.03.98	52.1	41.1		
18.	30.03.98	52.2	51.1		
19.	01.04.98		61.1	21.2	
20.	03.04.98	62.1	12.2		
21.	06.04.98		22.2	31.2	
22.	07.04.98		32.2	11.1	
23.	09.04.98	72.1	42.2		
24.	14.04.98		52.2	41.2	
25.	15.04.98		62.2	21.1	
26.	17.04.98		72.2		
27.	20.04.98	82.1	82.2		
28.	22.04.98		92.2	31.1	
29.	24.04.98		12.1		
30.	27.04.98		22.1		
31.	29.04.98		32.1	12.2	
32.	01.05.98		42.1		
33.	04.05.98		52.1	41.1	
34.	06.05.98		62.1	22.2	
35.	08.05.98		72.1	51.2	
36.	15.05.98			12.1	
37.	15.06.98				1.2 ; 1.1
38.	17.06.98				2.2 ; 2.1
TOTAL		20	31	12	2

MB : mesures de base

TR : mesures traitement

MM : mesures de maintien

CALENDRIER DES SEANCES DE MESURES POUR P4

SÉANCE	DATE	Type de mesures			
		MB	TR	MM	P2m
1.	28.01.98	11.1; 12.1; 11.2			
2.	30.01.98	12.2; 21.1; 22.1			
3.	04.02.98	21.2; 22.2; 31.1			
4.	11.02.98	32.1; 31.2; 32.2			
5.	13.02.98	11.1	12.2		
6.	16.02.98	11.2	22.2		
7.	18.02.98	12.1	32.2		
8.	20.02.98	21.1	42.2		
9.	23.02.98	21.2	52.2		
10.	25.02.98	22.1	62.2		
11.	27.02.98	31.1	72.2		
12.	19.02.98	31.2	82.2		
13.	20.02.98	32.1	92.2.		
14.	23.02.98	41.1	12.1		
15.	25.02.98	41.2	22.1		
16.	27.02.98		32.1	12.2	
17.	30.02.98	51.1	42.1		
18.	01.04.98	51.2	52.1		
19.	03.04.98		62.1	22.2	
20.	06.04.98	61.1	72.1		
21.	08.04.98	61.2	82.1		
22.	10.04.98		92.1	32.2	
23.	13.04.98		11.2		
24.	15.04.98		21.2		
25.	17.04.98		31.2	12.1	
26.	20.04.98	71.1	41.2		
27.	22.04.98		51.2	42.2	
28.	24.04.98		61.2		
29.	27.04.98		11.1		
30.	29.04.98		21.1	22.1	
31	01.05.98		31.1		
32	04.05.98		41.1		
33	06.05.98		51.1	11.2	
34	08.05.98		61.1	52.2	
35	14.05.98			11.1	
36	15.06.98				2.2; 2.1
37	17.06.98				1.2; 1.1
Total		20	30	9	2

MB : mesures de base
TR : mesures traitement
MM : mesures de maintien

Appendice I : Règle de codage des occurrences du pronom pour les scénarios de traitement

VARIABLE DÉPENDANTE :

Définition :

La variable correspond à la fréquence d'occurrence des pp 3^e ps « il » ou « elle », utilisés spontanément et adéquatement pour désigner le sujet thématique du scénario ou un sujet non thématique (ex : le crayon → il). Le pronom explétif (e. g. : « il faut ... »; « il y a... »; ou « y a... »; « s'il vous plaît ») est exclue, de même qu'une forme produite sans exercer la fonction anaphorique, sauf si le participant est conscient de l'objectif du traitement et qu'il utilise la forme d'emblée au début du scénario sans introduire le référent.

Forme :

Les réalisations phonologiques des pronoms personnels « il » et « elle » en francoquébécois sont reconnues comme une occurrence du pronom ciblé et un point leur est attribué:

Pronom ciblé	Réalisations phonologiques acceptées
il	/il/ /i/ /j/
elle	/al/ /el/ /a/ /a:/ /ɛ/ /ɛ:/

donc,

Elle a → a := 1 point

Elle est → ê := 1 point

il → é = mauvaise forme = 0 point

ils → a = mauvaise forme = 0 point

elles → a = 1 point, même si le verbe est mal conjugué ou qu'il y a risque de mauvaise interprétation (e. g. « a (elles) peut venir. » = 1 point; « a (elle¹ ou elles²) dit oui. » = 1 point)

¹ a réfère à la personne à qui le participant s'adresse au téléphone.

² a réfère aux personnes invitées à la fête qui sont présentes à l'endroit où le participant téléphone.

ils sont → sont = 1 point compte tenu de l'effacement du « il » en francoquébécois.

CONTEXTE D'OCCURRENCE :

Le nombre d'occurrences de la forme ciblée dans un scénario correspond au cumul des occurrences obtenues dans les 2 rôles du scénario, celui de l'enfant et celui de l'adulte.

Des points sont attribuées aux occurrences se produisant pendant le jeu de rôle d'un scénario donné, ce qui exclue du pointage les occurrences de la forme ciblée pendant la préparation du matériel ou la révision de l'affiche du scénario.

Le pronom ciblé est considéré comme une occurrence lorsqu'il est produit dans les contextes suivants :

- un énoncé dont l'interprétation est supportée par le contexte d'apprentissage (e. g. « a » correspond à « elle », car « a » réfère usuellement à la sœur pour cet énoncé du scénario;
- un énoncé sous forme d'insistance ou de topicalisation, en autant qu'il s'agit d'une réalisation phonologique acceptée pour le pronom nominatif;
- un énoncé dans lequel le pronom est accompagné d'une forme d'insistance erronée;
- un énoncé dans lequel le pronom ciblé est ajouté spontanément, à la fin de l'énoncé, dans un but d'autocorrection;
- un énoncé qui correspond au premier de deux énoncés consécutifs identiques, sauf si le premier énoncé est produit suite à une incitation;
- un énoncé semblable à l'énoncé précédent du participant, à la condition que l'énoncé de l'expérimentateur intercalé entre les deux ne soit pas une incitation;
- un énoncé intégré dans une suite d'énoncés différents formulés volontairement dans le but de produire la forme ciblée;
- un énoncé semblable au précédent, mais comportant une expansion, et à la condition qu'il ne soit pas relié à une question de l'expérimentateur pour signifier son incompréhension;
- un énoncé correspondant à une réflexion à haute voix du participant sur la forme ciblée ou sa performance par rapport à l'objectif de production de cette forme.

Le pronom ciblé n'est pas considéré comme une occurrence lorsqu'il est produit dans les contextes suivants :

- un énoncé dont l'interprétation est ambiguë;
- un énoncé avorté, si le sens est ambiguë;
- un énoncé reprenant une partie de l'énoncé de l'expérimentateur, sans incitation et sans cohérence discursive;
- un énoncé répété qui correspond à une répétition de son propre énoncé, sans raison apparente, ou dans le but reformuler une idée suite à une hésitation quant à la structure syntaxique de l'énoncé;
- un énoncé répété suite à une question de l'examineur, à choix multiples ou non;
- un énoncé reprenant l'ensemble ou une partie de l'énoncé de l'expérimentateur, suite à une question;
- un énoncé formulé suite à une demande de répétition indirecte;
- un énoncé incomplet et non significatif sauf si le verbe est clairement sous-entendu;

- un énoncé comportant une liaison intégrée (l') pour le pronom nominatif ou la forme d'insistance (e. g. «il aime» → «l' aime»), puisqu'il ne s'agit pas d'une forme canonique et qu'il y a risque de mauvaise interprétation;
- un énoncé formulé suite à un modeling entraînant une répétition de l'énoncé immédiatement après, même s'il existe une expansion;
- un énoncé formulé suite à un modeling provoquant plusieurs productions de la forme ciblée mais applicable seulement pour la première occurrence du pronom;
- un énoncé formulé suite à une incitation (voir liste des stratégies d'incitation) donnant lieu à plusieurs occurrences de la forme ciblée, mais applicable seulement pour la première occurrence du pronom;
- un énoncé pour lequel une incertitude persiste quand à la possibilité d'une incitation.

STRATÉGIES D'INCITATION UTILISÉES LORS DU JEU RÔLE ET AFFECTANT LE CALCUL DES OCCURRENCES JEU DE RÔLE:

Les occurrences du pronom ciblé obtenues suite à une incitation ne sont pas considérées dans le calcul des points cumulés. Une incitation peut correspondre à :

- un énoncé de l'expérimentateur (E), avorté, et déclenchant la production de la forme ciblée chez le participant (P) (e. g. E : « Qu'est-ce » → P : « qu'il ... »; E : « i faut penser à » → P : « ce qu'il ... »; E : « parce » → P : « qu'il »; E : « est-ce » → P : « qu'il aime ça? »);
- une phrase rituelle du scénario, produite par l'expérimentateur et avortée, suite à laquelle seule la première occurrence du pronom n'est pas considérée, si l'énoncé formulé correspond à une réponse usuelle. La règle ne s'applique pas si l'énoncé produit diffère de l'énoncé usuellement produit à ce moment du scénario;
- une répétition de l'erreur avec intonation interrogative (« lui adore faire la vedette? ») ou une répétition exacte de l'erreur avec insistance et intonation invitant le participant à répondre;
- des interrogations telles « pardon? », « hein? » ou « J'entends pas bien! », même si la question peut être pertinente, à l'exception cependant des questions « laquelle? » et « quoi? »;
- l'évocation du nom du participant pour attirer son attention et l'orienter vers l'objectif ciblé;
- une ébauche orale du pronom ou un geste de l'expérimentateur en direction de sa bouche comme stratégie de rappel;
- une question sur la forme et la fonction du pronom (e. g. « qu'est-ce qu'on dit pour les papas? ») ou un rappel pour produire la forme (e. g. « J'entends pas de mots magiques » ; « Mais aidez-moi donc à penser à mon père là »).

Appendice J : Règles de codage du référent dans les productions narratives

Les règles de codage du référent pour les productions narratives sont tirées du travail dirigé de maîtrise de Martineau (2000) réalisé en collaboration avec l'auteure de cette thèse. Ces règles sont présentées dans le document intitulé *Clarifications et ajouts aux règles pour le codage du référent*. Elles s'ajoutent aux règles établies dans le modèle d'analyse de la référence anaphorique de Wigglesworth (1993).

Clarifications et ajouts aux règles pour le codage du référent

1. Ce qui est codé

- 1.1. On analyse tous les enchaînements d'énoncés de l'enfant à l'intérieur du discours narratif ce qui pourrait inclure des commentaires lorsqu'il n'y a pas d'interaction avec l'adulte.
- 1.2. Les formes pronominales de la 3e personne du pluriel seront traitées puisqu'elles nous informent sur l'apprentissage des formes ciblées par les enfants.
- 1.3. Les compléments circonstanciels sont codés comme des objets lorsqu'il s'agit d'un référent animé.
- 1.4. Si l'enfant commence un énoncé, demande le nom à l'adulte, l'adulte lui répond et qu'il complète, on considère qu'il s'agit d'un énoncé qu'on peut coder (comme s'il était continu)
- 1.5. Lorsque l'enfant fait une révision (idée différente), on analyse les deux parties même si la première est incomplète.
- 1.6. Lors d'une reformulation (même idée), on analyse toujours le 2^e énoncé peu importe le temps écoulé, même si les 2 parties de la reformulation sont transcrites sur des lignes différentes.
- 1.7. Nous codons tout référent animé ainsi que les référents inanimés auquel l'enfant réfère à l'aide d'un pronom.
- 1.8. Dans la colonne "autres contextes", on inscrit ce que l'enfant a utilisé comme sujet en ce qui concerne le pronom cible lorsqu'on n'a pas de contexte obligatoire.
- 1.9. Dans la colonne autres contextes, il importe de noter aussi les cas où l'enfant a omis le sujet (A). On compilera également cette information dans le tableau pour le codage du référent.

2. Ce qui n'est pas codé

- 2.1. Aucune citation n'est considérée.
- 2.2. On n'analyse pas un commentaire de l'enfant si une intervention de l'adulte lui a donné lieu.
- 2.3. Quand l'enfant revient sur ce qu'il a déjà dit suite à une intervention de l'adulte, ce n'est pas codé
- 2.4. Lorsqu'un énoncé ne contient pas de V, il n'est pas analysé sauf si on peut facilement interpréter que le verbe "est" ou "a" ou "dit" est sous-entendu.
- 2.5. Si l'enfant produit un énoncé qui semble être une reformulation après une répétition de l'énoncé précédent de l'enfant par l'adulte ou une intervention de l'adulte susceptible de l'avoir provoqué, le 2^e énoncé n'est pas analysé (reformulation provoquée).
- 2.6. "Les deux" sujet est exclus. Bien qu'il s'agisse d'un maintien de la référence, il ne correspond pas aux formes ciblées. De plus, il ne donne aucune information nouvelle quant à l'apprentissage des formes ciblées par les enfants.
- 2.7. "On" est exclus. Bien qu'il s'agisse d'une forme de pronom qui peut prendre la fonction sujet, il ne correspond pas aux formes visées par la thérapie et ne nous renseigne pas sur l'apprentissage des enfants p/r à ces formes.
- 2.8. "Lui" en tant que sujet n'est pas retenu dans la compilation des résultats (très peu fréquent).
- 2.9. "Qui" est exclus. Même raison que "les deux".
- 2.10. On ne code pas les répétitions volontaires d'un énoncé faites par l'enfant, seul l'énoncé d'origine (le 1^{er}) est codé. Par répétition volontaire on entend un énoncé de l'enfant qui reprend de façon identique ou appauvrie ce que ce dernier a dit dans un énoncé précédent.

3. Cas particuliers pour le codage

- 3.1. Pour les formes de verbe ambiguës :
 - 3.1.1. Un verbe dont la forme est la même au présent et au participe passé est toujours considéré comme étant au présent sauf s'il est précédé d'un nom ou d'un pronom et de "a" (N a dit; Pr a fait), il sera alors considéré au participe passé.
 - 3.1.2. De plus, lorsque le sujet n'est pas à la 3e personne, $a V_{\text{pres/PP}} = \text{aux.}$
 - 3.1.3. Si l'enfant a fait un accord (même inadéquat) au niveau de ce verbe, il s'agit du participe passé. Ex: "Fait_e mal à moi."
- 3.2. Un verbe dont la forme est la même à l'infinitif et au participe passé est considéré comme étant au participe passé (Faire attention car ces verbes sont souvent transcrits avec "er").
- 3.3. Toutefois, on peut exceptionnellement se fier au temps d'un éventuel autre verbe qui se trouverait dans le même énoncé si cela paraît plus logique.

4. Verbes à l'infinitif:

- 4.1. Lorsqu'on a un verbe à l'infinitif, on considère qu'il n'y a pas d'auxiliaire être/avoir qui précède ce verbe. Les formes "a", "ê" ou "é" seront donc considérées comme des pronoms ayant fonction de sujet ou d'insistance.

*** Afin d'alléger les règles suivantes, on a considéré que les verbes au participe passé ne font pas partie des verbes conjugués.

5. Pour le "a":

- 5.1. « a » utilisé en absence de verbe est considéré comme « elle a » (soit Pr + V) si le référent est féminin et comme le verbe seul si le référent est masculin. $a = \text{Pr V}$ si fém; $a = \text{V}$ si masc.
- 5.2. En absence d'un nom ayant fonction de sujet, "a" suivi d'un verbe au participe passé correspond à "elle a" si le référent est féminin et à l'auxiliaire

si le référent est masculin et ce même s'il s'agit d'un mauvais auxiliaire.

$a V_{Pp} = Pr \text{ aux}$ si fém; $a V_{Pp} = \text{aux}$ si masc.

- 5.3. "a" en présence d'un nom (ou un pronom) sujet et un verbe au participe passé est considéré comme un auxiliaire. $N a V_{Pp} = \text{aux}$;

$Pr a V_{Pp} = \text{aux}$; $a V_{Pp} N = \text{aux}$

- 5.4. "a" suivi d'un verbe conjugué en absence d'un nom ayant fonction de sujet est considéré comme un pronom. $a V_{conj} = Pr$

- 5.5. "a" suivi d'un verbe à l'infinitif (autre que le 1er groupe: voir 3.2) en absence d'un nom ayant fonction de sujet est considéré comme un pronom.

$a V_{inf} = Pr$

- 5.6. "a" placé entre un nom (ou pronom) sujet et un verbe conjugué ou à l'infinitif est considéré comme un pronom ayant fonction d'insistance

$N a V_{conj} = I$; $N a V_{inf} = I$

- 5.7. "a" placé entre un nom (ou pronom) sujet et un verbe ayant la même forme au présent et au participe passé est considéré comme un auxiliaire.

$N a V_{prés/Pp} = \text{aux}$

6. Pour le « ê » : (Faire attention certains "ê" sont transcrits "è")

- 6.1. « ê » utilisé en absence de verbe est considéré comme « elle est » si le référent est féminin et comme le verbe seul si le référent est masculin.

$\hat{e} = Pr + V$ si fém; $\hat{e} = V$ si masc.

- 6.2. En absence d'un nom (ou pronom) ayant fonction de sujet, « ê » suivi d'un verbe au participe passé commandant l'auxiliaire "être" est considéré comme « elle est » (soit $Pr + \text{aux}$) si le référent est féminin ou comme l'auxiliaire seul si le référent est masculin.

$\hat{e} V_{Pp} = Pr + \text{aux}$ si fém; .

$\hat{e} V_{Pp} = \text{aux}$ si masc. ***verbe commandant l'aux. être

- 6.3. En absence d'un nom (ou pronom) ayant fonction de sujet, « ê » suivi d'un verbe au participe passé commandant l'auxiliaire "avoir" est considéré

comme un pronom. $\hat{e} V_{Pp} = Pr$ ***verbe commandant l'aux. avoir

- 6.4. “ê” en présence d’un nom (ou pronom) sujet et d’un verbe au participe passé est considéré comme un auxiliaire. $N \hat{e} V_{Pp} = \text{aux}$;
 $\hat{e} V_{Pp} N = \text{aux}$; $Pr \hat{e} V_{Pp} = \text{aux}$
- 6.5. “ê” suivi d’un verbe conjugué ou à l’infinitif (infinitif autre que le 1er groupe: voir 3.2) ou d’un auxiliaire et d’un verbe en absence d’un nom (ou pronom) ayant fonction de sujet est considéré comme un pronom.
 $\hat{e} V_{conj} = Pr$; $\hat{e} V_{inf} = Pr$; $\hat{e} \text{ aux } V = Pr$
- 6.6. “ê” placé entre un nom (ou pronom) sujet et un verbe conjugué ou à l’infinitif ou d’un auxiliaire et d’un verbe est considéré comme un pronom ayant fonction d’insistance $N \hat{e} V_{conj} = I$; $N \hat{e} V_{inf} = I$;
 $N \hat{e} \text{ aux } V_{Pp} = I$
- 6.7. “ê” en présence d’un nom ou d’un pronom sujet sans autre verbe est considéré comme un verbe $\hat{e} N = V$; $N \hat{e} = V$; $Pr \hat{e} = V$
- 6.8. “ê” placé entre un nom (ou pronom) sujet et un verbe ayant la même forme au présent et au participe passé est considéré comme une forme d’insistance
 $N \hat{e} V_{prés/Pp} = I$
- 6.9. “ê” précédé d’un nom et d’un pronom et suivi d’un verbe dont le temps est impossible à déterminer est considéré comme un auxiliaire
 $N Pr \hat{e} V_{\text{?}} = \text{aux}$
- 6.10. *** À une occasion, “ê” a été considéré comme un article lorsqu’il précédait un nom.
- 6.11. *Comme la longueur de la voyelle (très difficile à distinguer) ne fait aucune différence dans l’analyse, les “ê” et “ê:” seront analysés ensemble de même que les “a” et “a:”.
7. Pour « était » et « avait » :
- 7.1. Comme “ê” et “a” peuvent être considérées comme des formes contractées de “elle est” et “elle a” en absence de N (ou pronom) ayant fonction de sujet, “était” et “avait” sont aussi considérées comme des formes

contractées “elle était” et “elle avait” en autant que la voyelle initiale de ces formes est présente. Ces considérations ne s’appliquent qu’à un sujet féminin.

- 7.2. Lorsqu’on a “était” qui correspond à “elle était”, on indique “ê” comme pronom pour le codage du référent afin de ne pas attribuer une mauvaise forme de pronom à l’enfant.

8. Pour le “é”:

- 8.1. “é” en absence de sujet et de verbe est considéré comme le verbe “est” si le référent (sujet) est masculin et comme “é est” si le référent (sujet) est féminin. $\text{é} = \text{V}$ si masc.; $\text{é} = \text{Pr} + \text{V}$ si fém
- 8.2. En absence d’un nom (ou pronom) ayant fonction de sujet, « é » suivi d’un verbe au participe passé commandant l’auxiliaire “être” est considéré comme « é est » (soit Pr + aux) si le référent est féminin ou comme l’auxiliaire seul si le référent est masculin. $\text{é V}_{\text{pp}} = \text{Pr} + \text{aux}$ si fém; $\text{é V}_{\text{pp}} = \text{aux}$ si masc. ***verbe commandant l’aux. être
- 8.3. En absence d’un nom (ou pronom) ayant fonction de sujet, « é » suivi d’un verbe au participe passé commandant l’auxiliaire “avoir” est considéré comme un pronom. $\text{é V}_{\text{pp}} = \text{Pr}$ ***verbe commandant l’aux. avoir
- 8.4. “é” en présence du sujet mais en absence d’un verbe est considéré comme un verbe. Dans le cas où on trouve un N suivi de deux é sans verbe, le premier é est considéré comme un auxiliaire et le deuxième comme le verbe. N é ou $\text{é N} = \text{V}$; $\text{N é é} = \text{aux V}$
- 8.5. “é” précédant un verbe conjugué ou à l’infinitif (infinitif autre que le 1er groupe: voir 3.2) sans autre sujet est considéré comme une mauvaise forme de pronom $\text{é V}_{\text{conj}} = \text{Pr}$; $\text{é V}_{\text{inf}} = \text{Pr}$
- 8.6. “é” placé entre le N (ou pronom) sujet et un verbe conjugué est considéré comme une mauvaise forme de pronom ayant fonction d’insistance $\text{N é V}_{\text{conj}} = \text{I}$

- 8.7. “é” précédant un verbe au participe passé en présence d’un nom (ou pronom) ayant fonction de sujet est considéré comme un auxiliaire.
N é V_{Pp} = aux
- 8.8. “é” précédant un verbe conjugué qui est suivi d’un nom correspondant au sujet est considéré comme une mauvaise forme de pronom et le nom comme une Tpo. é V_{conj} N = Pr
- 8.9. Dans le cas où 2 “é” se trouvent entre le nom sujet et le verbe au participe passé, le premier é est considéré comme une mauvaise forme de pronom ayant fonction d’insistance et le deuxième é comme un auxiliaire.
N é é V_{Pp} = I aux
- 8.10. Dans le cas où 2 “é” se trouvent devant un verbe au participe passé en absence d’un nom (ou pronom) sujet, le premier é est considéré comme une mauvaise forme de pronom et le deuxième é comme un auxiliaire.
é é V_{Pp} = Pr aux

9. Pour le « l’ » :

- 9.1. Le “l’ ” devant un verbe est codé comme une mauvaise forme de pronom. Exceptionnellement, s’il n’y a aucun référent logique, le “l’ ” pourra être considéré comme une épenthèse.
- 9.2. Le “l’ ” devant le V est considéré comme un pronom ayant fonction de sujet ou d’insistance lorsqu’il n’y a pas d’objet ou que l’objet est inanimé.
- 9.3. Le “l’ ” devant le V est considéré comme un pronom ayant fonction d’objet si l’objet est animé sauf dans le cas où l’objet est placé devant le “l’ ”.

10. Pour le “e”:

- 10.1. Le “e” n’est pas retenu comme pronom.

11. Les cas particuliers suivants seront traités tel qu’indiqué:

- 11.1. “Le garçon lui al a dit”
N I+I (une seule MF)

11.2. “Elle-la ptit daçon avec son chien elle a entendu wabbit!”

Reform. N + N I

11.3. “...ê-la ti fi(lle) ê faire ça”

Reform. N I

11.4. “La grenouille elle a saute”

N I+H (une seule FC) FC = forme canonique

11.5. “i regarde la grenouille est dans l’pot”

S’il y a une pause après “grenouille”, on considère qu’on a 2 énoncés soit: “i regarde la grenouille” et “ê: dans le pot”. S’il n’y a pas de pause, on traite l’énoncé comme si l’enfant avait omis un “qui” introduisant une relative après “grenouille” soit: “i regarde la grenouille (qui) est dans le pot.”

12. Ajouts et clarification au système de codage

12.1. Formes pluriel :

- Pour différencier les formes utilisées pour le pluriel, dans l’analyse on ajoute le signe “+” à la forme (Ex: i+; y+)

12.2. Avec :

- Un nom correspondant à un référent animé précédé de “avec” est considéré comme ayant fonction de S si placé avant le V et d’objet si placé après le V.

12.3. A0 :

- Pour avoir une A0, le sujet doit être exprimé dans la première proposition et on doit avoir un lien ouvertement exprimé entre les 2 propositions.

12.4. En ce qui concerne les énoncés « Hors narration » :

12.4.1. Après un énoncé “hors narration”, s’il n’y a pas d’ambiguïté et que l’enfant n’utilise pas un nom, on a un maintien du référent (en ce qui

concerne la fonction sujet) peu importe que ce dernier soit dans l'énoncé « hors narration » ou dans le dernier énoncé faisant partie de la narration. N.B. : Pour qu'il y ait ambiguïté, il faut être en présence de deux référents possibles de même genre où le contexte n'indique pas auquel des 2 l'enfant réfère.

12.4.2. Quand l'enfant utilise un nom comme sujet après un "Hors narration" où on a possibilité de maintien du référent,

12.4.2.1. si le référent reste le même dans tous les énoncés, on considère qu'il y a maintien.

Ex: E: Le chien court. C

A: Le chien court. (M)

E: Pis le chien jappe. I N M

***Toutefois, dans un cas comme le suivant, on considère qu'il y a maintien du référent mais pas de contexte obligatoire:

Ex: E: I s'appelle comment l'animal? C I; autre; P; S; SD;

animal; autre; N; Tpo; SISMP

A: Un éléphant. (M) Hors narration

E: Un éléphant avait peur d'une souris. M éléphant; autre; S; SI

12.4.2.2. Sinon on considère qu'il s'agit d'un changement de référent (qu'il y ait possibilité d'ambiguïté ou non).

Ex: E: Le garçon se promène avec son père. C

A: Avec? Hors narration

E: Son père Hors narration

E: Le garçon dit: "Il fait beau". C

12.4.3. Tout énoncé de l'adulte est considéré comme étant "Hors narration"

bien qu'il ne soit pas nécessaire de l'indiquer chaque fois que l'adulte intervient.

12.5. Référent vide:

- Puisqu'il s'agit d'un pronom impersonnel n'ayant pas de référent, on ne considère pas le référent vide pour le maintien ou le changement du référent. On se fie plutôt à l'énoncé précédent.

12.6. Pronom ambigu :

- Lorsqu'on a un pronom où deux référents de même genre sont possibles, on se fie au sujet de l'énoncé précédent s'il correspond à un de ces référents possibles. Sinon, l'énoncé subséquent à celui contenant l'ambiguïté sera considéré comme un changement de référence.

12.7. Ambiguïté due à l'absence de sujet :

12.7.1. Lorsqu'on a un énoncé où le sujet n'est pas exprimé et où deux référents sont possibles, on considère qu'il y a maintien de la référence par rapport à l'énoncé précédent. Comme il arrive souvent d'avoir des absences de sujet consécutives, ce choix semble plus logique que de considérer que l'enfant change constamment de référent.

Ex: E1: Un monsieur se promenait avec un ami.

E2: Pis là a trébuché.

E3: A crié.

E4: Là riait.

Dans E2-3-4, le monsieur ou l'ami peut être sujet indifféremment.

Toutefois, il semble plus probable que l'enfant continue de parler toujours du même personnage.

12.7.2. Lorsqu'on a un énoncé où le sujet n'est pas exprimé et où deux référents sont possibles dont l'un est singulier et l'autre, pluriel et que l'enfant a utilisé un sujet pluriel dans un énoncé précédent, on

considère que le référent est pluriel si l'image laisse voir que les 2 personnages pourraient faire l'action.

12.8. Énoncé inintelligible:

- Lorsque l'enfant produit un énoncé inintelligible parmi une suite d'énoncés, cet énoncé inintelligible est ignoré et le changement ou le maintien de la référence est décidé en considérant le sujet des énoncés précédant et suivant celui qui est inintelligible.

12.9. Subordonnée infinitive:

- Les sujets des subordonnées infinitives sont codés et considérés dans le maintien ou le changement de référent s'il s'agit d'un référent animé ou d'un référent inanimé représenté par un pronom. Toutefois, on ne les inscrit pas dans la colonne des autres contextes. (Subordonnée infinitive: voir le document sur les décisions pour la MLCP)

12.10. Topicalisation pré:

- Étant donné la difficulté de distinguer une topicalisation pré d'une forme d'insistance, nous n'utiliserons pas ce premier terme. Ainsi tout énoncé du type N Pr V sera analysé comme ayant une forme d'insistance au niveau du pronom.

12.11. Vidéo:

- Si le vidéo nous permet de prendre une décision (en regardant ce que l'enfant fait par exemple), il faut l'inscrire au corpus et s'en avvertir mutuellement pour que les analyses soient faites à partir des mêmes données.

Appendice K : Appréciation des scénarios de traitement par les participants

L'intérêt des participants pour les scénarios traités est vérifié auprès de chacun à la dernière séance post traitement 2. Chaque participant indique sa préférence par ordre décroissant au moyen d'un instrument développé à cette fin. Celui-ci reproduit l'illustration du thème de chaque scénario telle qu'elle apparaît sur l'affiche d'enseignement de ce scénario (voir Appendice G), de façon à évoquer aisément le contenu du scénario.

Le thème de chaque scénario est présenté sur un carton de 21,6 x 27,9 cm dans l'ordre suivant des scénarios 1.1, 1.2, 2.1 et 2.2. Cet ordre de présentation demeure le même pour tous les participants. Des cœurs sont utilisés pour symboliser l'ordre de préférence de ces scénarios. Un exemple d'ordre de préférence des scénarios est présenté à la Figure K1. Par ailleurs, le Tableau K1 indique l'ordre de préférence des scénarios pour l'ensemble des participants.

Tableau K1: Appréciation des scénarios exprimée par ordre décroissant par l'ensemble des participants

Scénarios	Participants			
	P1	P2	P3	P4
1.1	1	4	2	3
1.2	3	3	4	4
2.1	4	1	3	1
2.2	2	2	1	3

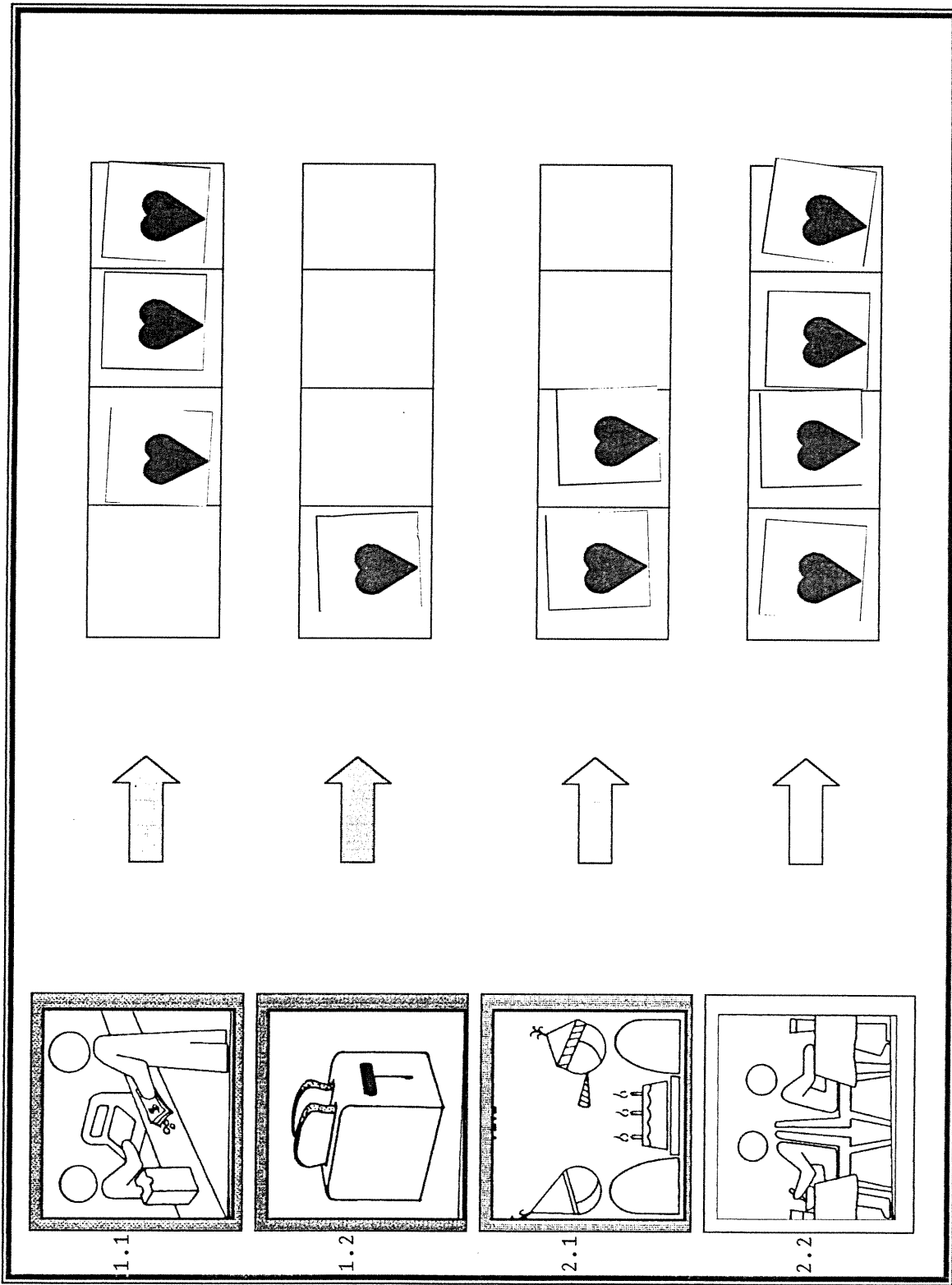


Figure K1: Ordre de préférence des scénarios de P3.