



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea  
Magistrale  
in Scienze del  
Linguaggio

Tesi di Laurea

Le rôle de la narration d'histoires et  
du contexte familial sur la production  
linguistique des enfants d'âge  
préscolaire:

**une étude qui compare  
une situation de  
bilinguisme et une  
situation de  
monolinguisme**

**Relatrice**

Ch.ma Prof.ssa Monica Banzato

**Correlatore**

Ch. Prof. Giuseppe Sofo

**Laureanda**

Anna Maria Castaldo

Matricola 892394

**Anno Accademico**

2023 / 2024



*A Matilde,  
per avermi reinsegnato a guardare il mondo con gli occhi di un bambino.*



## **Sommaire**

<b>Abstract</b>	p. 3
<b>Introduction</b>	p. 4
<b>I. La narration</b>	p. 7
1.1 Qu'est-ce que la narration ?	p. 7
1.2 Les effets positifs des contes sur les enfants	p. 9
1.3 Le rôle du contexte : corrélation entre l'exposition et la production linguistique	p. 11
<i>1.3.1 Le rôle de l'exposition dans la production linguistique bilingue</i>	p. 13
<b>II. L'étude de cas</b>	p. 16
2.1 Analyser les productions linguistiques des enfants	p. 16
2.2 Objectif de l'étude de cas	p. 18
2.3 Description des participants	p. 20
2.4 Procédures et méthodes	p. 21
<i>2.4.1 L'entretien parental</i>	p. 21
<i>2.4.2 L'activités de production linguistique avec les filles</i>	p. 23
<i>2.4.3 La comparaison entre le monolinguisme et le bilinguisme</i>	p. 29
<b>III. Analyse des données et résultats</b>	p. 30
3.1 L'entretien parental	p. 30
3.2 La production linguistique des filles	p. 36
<i>3.2.1 Analyse qualitative de la production linguistique des filles</i>	p. 37
<i>3.2.2 Analyse quantitative de la production linguistique des filles</i>	p. 46
3.3 La comparaison entre la production linguistique bilingue et celle monolingue	p. 48
<b>IV. Discussion finale et conclusion</b>	p. 50

4.1 Données qualitatives et quantitatives de l'étude	p. 50
4.2 Discussion sur le bilinguisme	p. 54
4.3 Limites et points forts de l'étude	p. 56
4.4 Conclusion	p. 57
<b>Annexe</b>	p. 60
<b>Bibliographie</b>	p. 67
<b>Sitographie</b>	p. 73

## Abstract

Plusieurs études ont montré que la narration et les habitudes familiales jouent un rôle fondamental dans le développement cognitif et langagier des enfants. A cet égard, ce mémoire a trois objectifs principaux : le premier concerne l'analyse de la production langagière de deux petites filles de trois ans, l'une monolingue et l'autre bilingue, qui doivent inventer des histoires à partir de deux séquences d'images. Le deuxième objectif consiste à examiner les habitudes familiales afin de considérer les *stimuli* linguistiques que les enfants reçoivent de leur environnement familial pour contextualiser leurs productions linguistiques. Enfin, le troisième objectif concerne la comparaison entre la situation de bilinguisme et celle de monolinguisme afin d'identifier des différences qualitatives et quantitatives. Les résultats obtenus mettent en évidence le rôle clé du contexte familial et ne révèlent pas de différences particulières entre l'enfant monolingue et l'enfant bilingue. En effet, bien que les deux petites filles décrivent principalement les images observées, elles ont montré d'être conscientes des catégories structurelles nécessaires à la création d'une histoire et ont également fait référence à leurs expériences personnelles en activant la mémoire épisodique. Ce mémoire souligne donc l'importance de l'exposition aux inputs linguistiques dès le plus jeune âge et le fait que les habitudes familiales peuvent influencer positivement le développement des enfants. Enfin, il serait intéressant de répéter cette recherche à l'avenir avec les mêmes enfants afin d'analyser leur production langagière à l'âge scolaire et comparer les résultats futurs avec les résultats obtenus dans le cadre de cette étude.

## Introduction

La narration est une construction complexe qui a toujours fait partie de l'être humain. Ce besoin inné de raconter et d'écouter des histoires a pris diverses formes depuis l'Antiquité. En effet, elle a été utilisée pour transmettre des mythes, des légendes et des récits de génération en génération et la structure narrative peut changer en fonction de la culture de référence (Rollins *et al.* 2000). Dans la littérature, de nombreuses études (Livo et Rietz 1986 ; Dickinson 2001 ; Hutton 2015 ; Greco 2022) attestent que l'habitude de lire et de raconter des contes de fées aux enfants d'âge préscolaire (ainsi que d'autres habitudes) présente de nombreux avantages cognitifs pour le développement du langage et l'éducation de ces enfants. Cependant, lorsque nous parlons de « narration », nous ne nous référons pas seulement aux contes de fées racontés aux enfants (c'est-à-dire au contenu de ce qui est raconté), mais il existe différentes définitions selon sa fonction (Labov 1972 ; Nelson 1986 ; Bruner 1986, 2001). En fait, le terme *narration* signifie aussi :

1. L'acte de communication lui-même, c'est-à-dire la capacité à raconter des faits réels ou inventés, qui peuvent avoir été vécus personnellement. A cet égard, Nelson (1986) considère le récit comme un moyen de communiquer des événements personnels et se concentre sur *la manière* dont les interactions sociales influencent le développement de la compréhension sociale et émotionnelle chez les enfants et les adultes ;
2. La pensée narrative, qui selon Bruner (1986) est une manière d'organiser la pensée et de comprendre les histoires, lesquelles nous aident à donner un sens aux choses. En d'autres termes, le terme de *pensée narrative* fait référence à la fois à la cognition et au langage.

C'est pourquoi, dans cette étude exploratoire, nous considérerons la narration comme une histoire racontée aux enfants et comme une production linguistique, en nous concentrant sur cette capacité chez les enfants d'âge préscolaire.

L'hypothèse initiale est que les habitudes familiales, y compris le fait de raconter des histoires aux enfants d'âge préscolaire, les interactions familiales et la qualité et la quantité de l'apport linguistique fourni aux enfants, font une différence dans le développement du langage des enfants. Par conséquent, l'objectif de ce mémoire est d'étudier le langage de deux petites filles de trois ans, l'une monolingue et l'autre bilingue, en tenant compte également des



habitudes familiales et de l'environnement auquel elles sont exposées au quotidien afin de comparer les deux productions langagières et la situation de monolinguisme et celle de bilinguisme. L'objectif est donc de répondre aux questions suivantes :

1. Quel est le contexte dans lequel vivent les jeunes filles impliquées dans l'étude de cas ?  
Quelles sont les habitudes de narration et de communication de leurs familles respectives ?
2. A quoi ressemble la production langagière des enfants de trois ans ?
3. Quelles sont les différences entre la production linguistique monolingue et bilingue ?  
(A la fois quantitatives et qualitatives).

En particulier, par le biais de la dernière question, cette étude vise également à limiter les faux mythes négatifs sur le bilinguisme et à mettre en évidence ses aspects positifs.

Par conséquent, dans le premier chapitre, nous tenterons de comprendre spécifiquement ce que l'on entend par narration et nous proposerons les différentes hypothèses sur le sujet parmi celles que l'on trouve dans la littérature. En particulier, nous accorderons une plus grande attention au rôle de l'exposition linguistique en ce qui concerne le bilinguisme et le monolinguisme.

Nous poursuivrons, dans le deuxième chapitre, en entrant dans le vif de l'étude de cas réalisée. Nous commencerons par comprendre les différentes hypothèses concernant les productions linguistiques des enfants d'âge préscolaire (Applebee 1978 ; Day *et al.* 1979 ; Karmiloff-Smith 1980 ; Nelson et Gruendel 1986 ; Bamberg 1986 ; Stein et Levine 1989 ; Trabasso *et al.* 1989 ; Shapiro et Hudson 1991 ; Allman 2005). Ensuite, nous proposerons une description des participants et de la structure de chaque partie de la recherche. Pour chaque section de l'étude, les méthodes et les instruments utilisés seront expliqués.

Ensuite, dans le troisième chapitre, nous présenterons l'analyse des données obtenues. Nous analyserons donc les données de chacune des trois parties de notre recherche et proposerons les résultats auxquels nous sommes parvenus.

Enfin, dans le quatrième chapitre, nous discuterons les résultats obtenus dans les trois parties de notre étude en les comparant à la littérature de référence. En outre, conformément à l'objectif de mettre en évidence les effets positifs du bilinguisme, nous proposerons une discussion à ce sujet.

En conclusion, nous soulignerons à la fois les limites de cette étude et les aspects positifs qui en sont ressortis, afin d'envisager d'autres études qui pourraient être menées à l'avenir dans ce domaine avec les mêmes enfants pour vérifier leur langage même à l'âge scolaire.

## I. La narration

La narration est un concept très complexe et très large, et il n'est pas possible de lui donner une définition univoque. Au contraire, diverses études émergent de la littérature (Bruner 1986, 2001 ; Nelson 1986 ; Labov 1972), qui ont tenté de l'expliquer selon sa fonction. Conformément à l'objectif de ce mémoire, nous nous concentrerons sur la narration dans le sens de la production du langage et comme moyen de communiquer sa propre expérience, et sur la narration chez les enfants d'âge préscolaire.

### 1.1 *Qu'est-ce que la narration ?*

La narration, en tant qu'acte de communication et production linguistique, renvoie à l'aspect cognitif et pourrait être décrite comme une forme de pensée. Selon le dictionnaire Treccani, *raconter* signifie : « Exposer ou représenter, soit verbalement, soit par écrit, soit par d'autres moyens, des événements, des situations, des faits historiques, réels ou fantastiques, vécus ou, le plus souvent, non vécus à la première personne, en les rapportant de façon large et précise et dans leur développement temporel »<sup>1</sup>. Le récit peut donc porter sur des faits réels ou inventés et, surtout, doit avoir des références temporelles précises. De plus, il a plusieurs fonctions, dont celle de pouvoir s'exprimer, comme l'affirme également le psychologue Bruner (1986), qui définit la narration comme une manière de communiquer des informations sur soi, c'est-à-dire sur son identité. En effet, il déclare : « C'est principalement à travers nos récits que nous construisons une version de nous-mêmes dans le monde, et c'est à travers ses récits qu'une culture fournit à ses membres des modèles d'identité et des capacités d'action »<sup>2</sup> (Bruner, 2001, p. 12). En particulier, pour Bruner, les récits traduisent la tendance universelle à transmettre l'expérience, ce qui est considéré comme fondamental pour pouvoir commencer à s'engager dans le monde et la culture, ce qui joue un rôle fondamental dans le développement de l'enfant. Par conséquent, les interactions sociales sont considérées comme facilitant le développement

---

<sup>1</sup> Voir la définition de "narration" dans Treccani *en ligne* : <https://www.treccani.it/vocabolario/narrare/>.

<sup>2</sup> Traduit par mes soins.

de la pensée narrative, c'est-à-dire une forme mentale d'événements concernant l'action humaine et l'intentionnalité, dont le produit est le récit (Bruner 1986, cité dans Santrock, 2017).

Cependant, « alors que l'empathie stimule la réflexion par la confrontation avec sa propre expérience, ses perspectives et ses perceptions, l'écriture d'un récit impose nécessairement une réflexion raisonnée sur le contenu à raconter »<sup>3</sup> (Pezzot, 2016, p. 220). C'est pourquoi le récit est l'une des formes fondamentales du discours organisé. A cet égard, Labov (1972), cité dans Coin et Banzato (2020), identifie six éléments considérés comme fondamentaux dans un récit :

1. Le résumé, c'est-à-dire l'indication générale du sujet ;
2. Des informations sur l'orientation initiale ;
3. L'événement principal ;
4. L'évaluation émotionnelle de l'histoire ;
5. La résolution de l'événement principal ;
6. La *coda*, une phase finale de réflexion personnelle après l'événement.

Une implication intéressante de son travail est que la présence de ces catégories aide à rendre le dialogue plus compréhensible pour l'interlocuteur et, par conséquent, il est également possible d'entrer dans les interactions sociales qui ont lieu pendant la narration.

S'appuyant sur les travaux pionniers de Labov sur l'analyse du dialogue dans la sphère sociale, Nelson (1986), cité par Schwartz et Shaul (2013) et Shapiro et Hudson (1991), dans sa théorie de la représentation des événements mentaux (*Mental Events Representation*, MER), considère le contexte dans lequel la narration a lieu, en se concentrant sur la *façon* dont les interactions verbales affectent le développement de la compréhension sociale et émotionnelle des enfants et des adultes<sup>4</sup>. Nelson se réfère au concept de *scénario* ou *script*, qui est construit sur la base d'événements réels et dont la fonction principale est de favoriser la compréhension par l'expérience directe du monde. En effet, Nelson estime que les jeunes enfants acquièrent leurs premières connaissances par l'expérience directe et l'interaction avec les adultes. Typiquement, les enfants commencent à prendre part à des conversations sur des événements passés vers l'âge de deux ans, grâce au développement du langage, qui devient un outil fondamental pour raconter des histoires. En effet, il explicite les événements en passant du

---

<sup>3</sup> Traduit par mes soins.

<sup>4</sup> La représentation d'événements organisés en termes spatio-temporels et causaux (Nelson 1986).

*script*, initialement lié à la représentation d'une routine stéréotypée, à la mimesis basée sur une communication intentionnelle accompagnée de la création des premières inférences sur les actions humaines, et enfin à la narration linguistique de ces événements (*schémas*). Dans cette perspective théorique, la représentation des événements constitue l'outil mental fondamental non seulement pour la connaissance de la vie quotidienne et des relations interpersonnelles, mais aussi pour la promotion de l'empathie, l'élaboration du système sémantique et des catégories conceptuelles de la pensée.

En revanche, si l'on se concentre sur la narration au sens de *ce qui est raconté* aux enfants, c'est-à-dire les contes de fées, on peut en comprendre l'importance, comme nous le verrons après (voir 1.2). Dans la culture occidentale, les contes de fées font partie de la croissance de l'enfant dès les premières années de sa vie : raconter un conte de fées avant de s'endormir est une routine qui se crée entre parents et enfants et qui touche la plupart d'entre eux. Pourtant, ce geste apparemment naturel cache de multiples avantages pour le développement cognitif, pour la création de routines et d'habitudes, et pour l'éducation des enfants. Selon Schram (1994), cité par Coulter *et al.* (2007), les histoires nous aident à comprendre qui nous sommes et nous montrent ce que nous devons transmettre aux générations futures : elles sont donc de véritables leçons transmises de génération en génération.

Ces différentes définitions de la narration nous font donc réaliser qu'elle est essentielle à tout point de vue et, surtout, que son rôle et ses avantages peuvent être étudiés sous différentes perspectives.

### *1.2 Les effets positifs des contes sur les enfants*

Il existe dans la littérature des études faisant autorité qui fournissent des preuves empiriques des avantages de l'écoute de contes de fées en termes de développement cognitif et linguistique, en particulier en présence d'un environnement familial stimulant et d'une lecture partagée. Ces études ont montré que les enfants exposés à la lecture de contes de fées à l'âge préscolaire développent une plus grande créativité et de meilleures capacités de réflexion, non seulement en termes concrets, mais aussi en termes abstraits de traitement des textes narratifs et de lecture. Selon Greco (2022, p.28) : « Lorsque nous choisissons la lecture partagée avec un enfant, nous nous mettons en position de nous assurer que nous et nos enfants avons le droit

aux histoires, c'est-à-dire l'accès aux émotions, aux idées et aux expériences, qui feront partie de notre relation et de nos identités respectives »<sup>5</sup>. Un autre avantage de la lecture à haute voix partagée avec l'enfant est la promotion de ce que l'on appelle le *discours analytique*, c'est-à-dire la capacité à faire des prédictions, qui permettent de relier les différentes parties d'une histoire et de commencer à articuler une pensée qui devient de plus en plus complexe. Cette capacité peut être stimulée par l'adulte de référence, qui l'active en la faisant participer par des questions et des prédictions, au lieu d'assister passivement à la lecture (Dickinson 2001, cité dans McGee et Schickedanz, 2007). A cet égard, Hutton (2015) a mené une étude sur un échantillon d'enfants de trois à cinq ans en les soumettant à une imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRM) pendant qu'ils écoutaient la lecture d'une histoire ; cette tâche a été choisie parce qu'elle nécessite l'application de compétences émergentes précoces en matière de littératie, notamment le vocabulaire et la compréhension orale. L'imagerie neuronale a montré que les enfants dont le contexte de lecture à la maison est plus stimulant engage plus efficacement les circuits neuronaux qui soutiennent la compréhension des récits. En particulier, ils montrent une plus grande activation dans le cortex associatif pariétal-occipital gauche (PTO), qui est activé pendant l'acquisition de la lecture et facilite le traitement sémantique.

Les illustrations et la stimulation des gestes des enfants constituent un autre avantage que l'on peut tirer des histoires en termes de développement cognitif. En effet, les livres sans paroles caractérisés par des images seules, appelés *livres silencieux*, jouent également un rôle dans l'activation du vocabulaire. Paris et Paris (2003), cités par Cohen (2021), ont constaté que les enfants âgés de cinq à huit ans montraient des améliorations dans le développement de la compréhension grâce à la lecture de livres d'images sans paroles. Dans leur étude, la capacité des enfants de cinq ans à créer des histoires à l'aide de livres d'images était significativement corrélée aux résultats de l'évaluation de la lecture obtenus deux ans plus tard. Cela peut s'expliquer par le fait que lorsque les livres sont riches en images, l'imagination de l'enfant est davantage stimulée, ce qui lui permet de produire davantage de mots qu'il connaît déjà (Lysaker et Miller 2013, cités dans Cohen 2021). En outre, les *livres muets* « sont capables de surmonter les barrières linguistiques en favorisant la rencontre et l'échange entre différentes cultures »<sup>6</sup> (Milani, 2018). De même, lors de la lecture d'histoires à voix haute (ou du partage de livres ne

---

<sup>5</sup> Traduit par mes soins.

<sup>6</sup> Traduit par mes soins.

comportant que des images), les gestes des enfants jouent un rôle clé car ils soutiennent l'attention partagée entre le parent et l'enfant. McNeill (2005), cité par Laurent *et al.* (2015), affirme que les gestes apparaissent vers l'âge de trois ou quatre ans, synchronisant la parole avec les gestes pour atteindre progressivement le niveau des adultes. Dans leur étude, Nicoladis *et al.* (1999), cités par Laurent *et al.* (2015), montrent que les enfants d'âge préscolaire, qui sont encore dans une phase d'interaction dialogique, utilisent les gestes aussi fréquemment que les adultes à partir de deux ans, principalement pour récupérer du vocabulaire dans leur lexique mental.

Un autre domaine dans lequel l'importance de la narration a été étudiée et soulignée est celui de l'éducation. Les histoires narrées sont porteuses de sens: la morale d'un conte de fées, par exemple, fournit un message sur lequel raisonner avec l'adulte pour apprendre ou mieux comprendre un concept. Livo et Rietz (1986), cités par Pezzot (2016), affirment : « Les histoires sont la restructuration de la vie quotidienne à travers laquelle les êtres humains connaissent, se souviennent et comprennent »<sup>7</sup>. Elles relient les générations passées aux générations présentes et futures en transmettant ou en reformulant des opinions, des valeurs et de la sagesse. En outre, elles sont capables de générer une implication émotionnelle déterminée par de nombreux facteurs, dont le niveau d'empathie qui s'établit avec les personnages de l'histoire. A travers une histoire, un enfant peut, par exemple, comprendre les rôles et les motivations des différents personnages et commencer ainsi à assimiler des concepts d'une manière plus simple que la complexité de la réalité.

### *1.3 Le rôle du contexte : corrélation entre l'exposition et la production linguistique*

Lorsque l'on parle d'éducation, il ne faut pas négliger un aspect important : le contexte ou plutôt *les contextes* dans lesquels l'enfant grandit et est exposé, en particulier les contextes familial et scolaire. En effet, ces contextes influencent et façonnent le comportement, les pensées et la façon de parler des individus. D'où l'importance des habitudes familiales, y compris, par exemple, les habitudes de communication, mais aussi les activités habituelles de la famille et les moments de partage et la quantité, mais surtout la *qualité* de l'exposition au langage. En effet, l'enfant, au cours de son développement, imite et apprend de telles habitudes

---

<sup>7</sup> Traduit par mes soins.

qui vont façonner sa façon d'appréhender la réalité. Il est donc naturel que son langage soit affecté par toutes ces influences, puisqu'il n'est pas possible d'observer un sujet sans prendre en compte les variables qui l'influencent. L'adulte doit donc jouer un rôle actif dans la vie de l'enfant car, à travers la narration, il peut lui fournir un ensemble de stratégies utiles pour organiser son expérience et construire la réalité, tout en reconnaissant et en explicitant les règles qui découlent de la culture de référence. A l'appui de cette affirmation, une étude de Peterson *et al.* (1999), citée par Uchikoshi (2005), indique que les enfants d'âge préscolaire qui sont davantage stimulés par leurs parents au moyen de questions plus ouvertes et encouragés à participer à des séances plus longues de lecture de livres et de conversations narratives ont tendance à produire des descriptions plus contextuelles du moment et du lieu où les événements se sont déroulés dans le cadre d'une narration.

A partir de ces études, il est possible d'examiner comment il est possible de développer et d'améliorer la narration en tenant compte d'un autre contexte indispensable au développement de l'enfant : le contexte scolaire. Outre les méthodes décrites jusqu'à présent, il existe d'autres méthodes utiles pour raconter des histoires. L'une d'entre elles est sans aucun doute le *récit numérique* (ou *Digital Storytelling*), dont les définitions sont multiples (Lambert 2002 ; Robin 2006 ; Ohler 2008 ; Petrucco et De Rossi 2009), mais qui ont toutes un élément commun : le mélange du récit et de l'utilisation de médias hétérogènes tels que l'audio, la vidéo et les images. En fait, cette méthode consiste à créer des récits en exploitant le langage verbal et non verbal, puis à les transformer en courtes vidéos en y ajoutant des images, des effets spéciaux et de la musique. Ce qui est intéressant, c'est que cette méthode est interactive non seulement en raison de la forte composante numérique, mais aussi en raison de la phase de confrontation finale qui la caractérise, au cours de laquelle chacun partage sa propre histoire. A cet égard, Boyle (1998) affirme que, bien que les personnages soient fictifs, l'expérience du récit permet une connexion émotionnelle en utilisant sa propre expérience pour renforcer l'histoire.

Les méthodes d'*apprentissage coopératif* et de *tutorat par les pairs* sont également considérées comme efficaces. L'*apprentissage coopératif* consiste en la création de petits groupes dans lesquels la réalisation des objectifs personnels devient fonctionnelle à la réalisation de l'objectif de l'ensemble du groupe, grâce aux compétences et aux aptitudes que chaque individu développe au cours de son parcours scolaire. Le *tutorat par les pairs* repose sur l'interaction entre deux personnes considérées comme des « pairs ». L'un des deux joue le rôle de *tuteur*, guidant l'autre (le *tutoré*) dans l'apprentissage d'un concept, puis alterne par la



suite. Ces deux méthodes « reposent sur la valorisation des différences et la mise en valeur des qualités individuelles ainsi que sur l'interdépendance entre les personnes »<sup>8</sup> (Caon 2008, p. 19, cité par Pezzot, 2016). Il s'agit en effet de méthodes dynamiques basées sur l'entraide, la coopération positive et la confrontation avec les autres, favorisant ainsi un récit linguistique naturel et actif.

### *1.3.1 Le rôle de l'exposition dans la production linguistique bilingue*

Il est fréquent que les enfants, dans leur environnement familial, soient exposés à l'utilisation et à l'apprentissage de deux langues : on parle alors de bilinguisme. Grosjean (2012), cité par Abdelilah-Bauer (2015), précise qu'il ne s'agit pas de maîtriser deux langues au même niveau, mais d'utiliser et de développer les deux langues dans des contextes et des activités différents et, par conséquent, de posséder deux compétences linguistiques différentes. De nombreux facteurs contribuent à l'acquisition d'une deuxième langue chez les enfants bilingues, notamment le degré d'exposition à chaque langue et l'exposition à des sources d'information riches, comme la lecture de livres (Paradis, 2010). En outre, l'âge à partir duquel un sujet est exposé à deux langues et la prise en compte de la deuxième langue au sein de la famille doivent également être pris en compte<sup>9</sup>. Ce dernier concept est important car, si les deux langues ne jouissent pas du même prestige et, par conséquent, l'une d'entre elles est considérée comme moins importante, l'apprentissage de cette langue ne sera pas favorable au développement du bilinguisme. Au contraire, diverses recherches (Baker 2000 ; Cummins 2000) ont montré que la richesse de la langue maternelle (L1) renforce le vocabulaire, mais aussi la structure nécessaire pour soutenir le développement de la deuxième langue (L2) et la réussite scolaire. Chen *et al.* (2012), cités dans Müller *et al.* (2020), estiment qu'une approche bilingue de la référence aux différentes expressions émotionnelles est meilleure pour le développement

---

<sup>8</sup> Traduit par mes soins.

<sup>9</sup> On parle de bilinguisme précoce simultané (exposition de la naissance à trois ans), de bilinguisme précoce tardif (de trois à six ans) et de bilinguisme tardif (après six ans). Pour plus d'informations à ce sujet, voir Abdelilah-Bauer (2015). En outre, la question de l'âge est liée à l'hypothèse de la "période critique" développée par Lenneberg (1967). Selon cette hypothèse, l'acquisition du langage se fait sur une certaine période qui se termine avec l'apparition de la puberté. Si, par contre, le contact avec une langue a lieu après la période critique, la langue ne sera pas acquise en tant que langue maternelle.

émotionnel des enfants, car les parents les communiquent généralement en utilisant différentes langues.

En outre, d'autres bénéfices du bilinguisme ont été reconnus depuis longtemps grâce à de nombreuses études (Bialystok 2001 ; Abdelilah-Bauer 2006 ; Paradis 2010 ; Grosjean 2012 ; Kroll, Bialystok 2013 ; Rodina 2017), qui ont montré la valeur ajoutée de ce phénomène pour le développement cérébral, car il permet une plus grande conscience métalinguistique et l'amélioration de certaines capacités cognitives telles que la résolution de problèmes et le contrôle de l'attention sélective. Ce dernier provient du fait qu'en passant fréquemment d'une langue à l'autre, le sujet bilingue s'habitue à inhiber les sons et les inputs jugés inutiles pour l'apprentissage et le développement de la langue cible.

La production linguistique bilingue est donc également sujette à analyse et tous les différents facteurs qui entrent en jeu doivent être pris en considération. En particulier, en comparant le monolinguisme et le bilinguisme, Paradis (2010) soutient que l'input et l'exposition à une langue affectent la compétence en termes de microstructure. Cette théorie a été confirmée ultérieurement par des recherches menées par Hipfner-Boucher *et al.* (2015) auprès d'enfants de quatre à cinq ans. En se basant sur les rapports des parents concernant la langue la plus couramment entendue et parlée à la maison, ils ont examiné la capacité narrative de deux groupes d'enfants bilingues par rapport à un groupe de pairs monolingues. Les résultats de cette étude ont révélé que parmi les sujets bilingues, le groupe d'enfants moins exposés à la seconde langue (en l'occurrence l'anglais) obtenait des scores moins élevés en ce qui concerne la longueur des phrases, le nombre de mots différents et la grammaticalité, contrairement aux pairs bilingues plus exposés à l'anglais. En ce qui concerne les composantes de la macrostructure (telles que le contexte, l'événement initial, le but, la tentative, le résultat et la réaction), Rodina (2017) observe une conformité entre les performances des monolingues et des bilingues. En effet, dans les deux groupes, les histoires racontées par les enfants d'âge préscolaire ne contenaient généralement que les trois composantes suivantes : événement initiateur, tentative et résultat.

Une autre étude comparant des situations de monolinguisme et de bilinguisme est celle de Thordardottir (2011). Plus précisément, elle a étudié la corrélation entre le degré d'exposition au bilinguisme et les performances linguistiques en comparant des enfants monolingues et bilingues (français et anglais) de cinq ans à Montréal, appartenant au même statut socio-

économique et ayant les mêmes capacités cognitives verbales ; seule la quantité d'exposition à l'input linguistique différait. Les résultats de la recherche ont confirmé une forte corrélation entre l'exposition à l'input et une meilleure production linguistique, à l'exception d'une différence pour le vocabulaire réceptif et expressif. En effet, contrairement aux études précédentes, les enfants exposés aux deux langues ont obtenu les mêmes résultats que les enfants monolingues en termes de vocabulaire réceptif, ce qui a été attribué au contexte, c'est-à-dire à la forte composante bilingue présente dans la ville de Montréal. Cependant, une plus grande exposition était nécessaire pour égaler les normes monolingues en termes de vocabulaire expressif. Cet écart peut s'expliquer par le fait que les enfants bilingues partagent leur temps entre deux environnements linguistiques différents.

A la lumière de ces études, on peut affirmer qu'à travers les histoires racontées dans le cadre d'interactions sociales, l'enfant fait l'expérience de la réalité et acquiert de nouvelles notions et de nouveaux concepts, mais que l'apport fourni par le contexte familial à travers les interactions et la lecture de livres est considéré comme crucial pour un meilleur développement cognitif et linguistique, à la fois dans les cas de monolinguisme et de bilinguisme.

## II. L'étude de cas

Lorsque l'on parle du langage et de la narration des enfants, une question se pose spontanément : à partir de quel âge les enfants sont-ils capables de raconter des histoires qui ont un sens ? A cet égard, on trouve dans la littérature diverses hypothèses émises par différents chercheurs, qui ont abordé cette question en se référant à la cohérence et à la cohésion des histoires produites par les enfants. Ces recherches ont été le point de départ de notre étude de cas visant à examiner la cohérence et la cohésion des histoires inventées par deux petites filles de trois ans, auquel s'est ajoutée une étude contextuelle de leur environnement familial afin de comprendre l'influence du contexte sur le développement langagier de chaque enfant.

### 2.1 Analyser les productions linguistiques des enfants

Plusieurs chercheurs (Applebee 1978 ; Karmiloff-Smith 1980 ; Nelson et Gruendel 1986, cités dans Shapiro et Hudson 1991) affirment que les enfants d'âge préscolaire sont incapables de créer des histoires cohésives et cohérentes. Il est donc nécessaire de préciser que le terme *cohérence* désigne l'organisation temporelle et causale du récit « dans une séquence significative pour eux-mêmes et leurs auditeurs; autrement dit, toutes les parties de l'histoire doivent être structurées de manière que la séquence entière des événements soit reliée de manière significative »<sup>10</sup> (Shapiro et Hudson 1991). Par ailleurs, la *cohésion* d'une histoire fait référence à l'utilisation de connecteurs qui permettent de relier les différentes parties de l'histoire.

D'autres chercheurs (Day, Stein, Trabasso et Shirty 1979 ; Bamberg 1986 ; Trabasso, Nickels et Munger, 1989, cités dans Shapiro et Hudson 1991) pensent que les enfants d'âge préscolaire en sont également capables. Cependant, parmi les différents facteurs qui peuvent affecter leur production langagière, il y a l'âge, les *stimuli* et l'aide qui leur est apporté. Un type d'aide, par exemple, est la possibilité d'observer des images à partir desquelles inventer une histoire. A cet égard, Trabasso, Nickels et Munger (1989), cités par Shapiro et Hudson (1991), ont demandé à des enfants d'observer des séquences d'images avant de produire des histoires,

---

<sup>10</sup> Traduit par mes soins.

dans le but de tester l'utilisation d'objectifs et la capacité d'interpréter des événements en décodant les états et les actions représentés par le protagoniste de l'histoire. Les résultats ont montré une capacité réduite des enfants d'âge préscolaire dans la production d'histoires en termes qualitatifs par rapport aux enfants plus âgés, car ils étaient liés au soutien qui leur était fourni. En d'autres termes, les chercheurs ont constaté que les enfants de trois et quatre ans impliqués dans leur recherche s'étaient limités à raconter et à décrire ce qu'ils venaient de voir dans les images, au lieu d'inventer de véritables histoires en y insérant les éléments nécessaires pour les rendre cohésives et cohérentes.

Stein et Levine (1989), cités par Shapiro et Hudson (1991), ont au contraire mis l'accent sur la capacité des enfants d'âge préscolaire à faire des prédictions et à discuter des objectifs, des actions et des réponses émotionnelles internes. Les chercheurs ont notamment étudié certaines émotions telles que le bonheur, la colère et la tristesse. Ce qui semble faire la différence, c'est la manière dont les questions sont posées aux enfants ; en effet, l'utilisation de questions claires et spécifiques concernant les causes sous-jacentes de certains états émotionnels peut amener les enfants à faire des prédictions et à discuter de ces causes. De plus, les enfants de trois ans ont également montré qu'ils étaient capables de distinguer les causes et les conséquences des émotions positives de celles des émotions négatives.

Allman (2005) a étudié le langage des enfants d'âge préscolaire monolingues et bilingues en établissant une distinction entre le vocabulaire réceptif et le vocabulaire productif. En particulier, la chercheuse affirme que si l'on ne considère qu'une seule des deux langues auxquelles les enfants bilingues sont exposés, ils produisent souvent un vocabulaire réduit par rapport aux enfants monolingues (Ben Zeev 1977b ; Doyle, Champagne et Segalowitz 1978, cités dans Allman 2005). Les enfants bilingues peuvent donc avoir temporairement un vocabulaire réduit dans l'une ou l'autre langue parce que leurs « capacités cognitives en développement imposent des limites à la quantité d'informations pouvant être stockées dans la mémoire accessible »<sup>11</sup>(Bialystok, 2001, p. 62); toutefois, cela n'a pas d'effet à long terme. Au contraire, si l'on considère les deux langues d'exposition, le vocabulaire total des enfants bilingues (réceptif et productif) est égal ou même supérieur à celui de leurs pairs monolingues (Bialystok 1988 ; Doyle *et al.* 1978 ; Genesee et Nicoladis 1995, cités dans Allman 2005).

---

<sup>11</sup> Traduit par mes soins.

Une autre contribution significative a été apportée par Shapiro et Hudson (1991), qui ont étudié les histoires inventées par les enfants dans le but d'analyser leur cohérence et leur cohésion. Concrètement, 96 enfants d'âge préscolaire et primaire ont été sélectionnés et divisés en deux groupes : une moitié des enfants a été autorisée à observer des images de deux événements familiers (la préparation de biscuits et un voyage à la plage, cf. 2.4.2) avant de raconter des histoires sur ces séquences (en écho à l'étude de Bamberg 1986; Trabasso, Nickels, et Munger 1989), tandis que l'autre moitié des enfants avait la possibilité de produire des histoires en observant les mêmes séquences d'images pour la première fois (comme proposé par Karmiloff-Smith 1985 ; Bavin et Shopen 1985). Au départ, les deux chercheurs ont émis l'hypothèse suivante :

1. Une vision préliminaire de la séquence des événements aurait permis de générer des récits plus cohérents ;
2. Les enfants plus jeunes sont conscients de la structure épisodique d'une histoire, mais éprouvent des difficultés à la reproduire de manière autonome, sans l'aide de l'adulte de référence.

En fait, les résultats de leur étude ont confirmé leur hypothèse en montrant que les enfants d'âge préscolaire et de première année étaient capables d'élaborer une stratégie narrative générale au lieu de se contenter de décrire des images, mais que le soutien des images était particulièrement crucial pour les enfants plus jeunes. Ces derniers ont également fait preuve de bonnes connaissances et compétences en matière de narration, bien qu'ils aient encore besoin d'un soutien important car ils ne sont pas encore totalement autonomes.

Enfin, cette étude a montré que l'effort cognitif demandé aux enfants influence également la qualité de leur production langagière et que le soutien apporté par l'environnement joue un rôle décisif pour permettre aux enfants, même les plus jeunes, de produire des histoires cohésives et cohérentes.

## *2.2 Objectif de l'étude de cas*

Pour l'objectif de ce mémoire et à la lumière des recherches décrites ci-dessus, une étude de cas a été menée pour examiner le rôle des contes de fées racontés aux enfants d'âge préscolaire et les habitudes linguistiques familiales. De nos jours, en effet, les enfants sont

impliqués dans de nombreuses interactions sociales et exposés à un apport linguistique constant et différent, tant à la maison qu'à l'école. Bien que les différences individuelles en matière de développement cognitif et linguistique soient reconnues, nous savons à quel point les nombreux *stimuli* que reçoivent les enfants et leurs habitudes ont la capacité de façonner leur façon d'agir, de penser et de parler (cf. 1.3). En effet, Duhigg (2012) affirme : « Les habitudes sont puissantes, mais délicates. Elles peuvent naître en dehors de notre conscience ou être délibérément conçues. [...] Elles façonnent nos vies bien plus que nous ne le pensons; elles sont si fortes que nos cerveaux s'y accrochent au prix de l'exclusion de tout le reste »<sup>12</sup>.

Ainsi, l'hypothèse initiale de notre étude est que les habitudes familiales (y compris celle de raconter fréquemment des histoires aux enfants) peuvent effectivement modifier le langage à partir du moment où l'explosion du vocabulaire se produit (vers l'âge de deux ans)<sup>13</sup>. Par conséquent, l'objectif de ce mémoire est d'analyser la production linguistique de deux petites filles de trois ans, en tenant compte également des *stimuli* qu'elles reçoivent de leur environnement familial et, par la suite, de vérifier les différences qualitatives et quantitatives entre la production linguistique de l'enfant monolingue et celle de l'enfant bilingue. Plus précisément, la recherche est basée sur le désir de répondre aux questions suivantes :

1. Quel est le contexte dans lequel vivent les jeunes filles impliquées dans l'étude de cas ?  
Quelles sont les habitudes de narration et de communication de leurs familles respectives ?
2. A quoi ressemble la production linguistique des enfants de trois ans ?
3. Quelles sont les différences entre la production linguistique monolingue et bilingue ?  
(A la fois quantitatives et qualitatives).

Pour la recherche sur la question 1, il était nécessaire d'impliquer les familles respectives afin d'étudier les différentes habitudes familiales (par exemple, les habitudes de communication, la quantité et la qualité des *stimuli* linguistiques, l'exposition éventuelle aux

---

<sup>12</sup> Traduit par mes soins.

<sup>13</sup> En ce qui concerne le moment de l'explosion du vocabulaire, il est nécessaire de préciser qu'il n'existe pas de « point de départ » identique pour tous, car le développement du langage se fait de manière différente et à des moments différents selon les individus. Toutefois, il est utile de reconnaître que, dans le cadre d'un développement typique, certaines compétences sont acquises à certains âges, afin de pouvoir identifier d'éventuels retards de langage lorsque cela s'avère nécessaire. Pour plus de détails, voir Shaffer et Kipp (2015).

médias numériques et les moments de partage tels que la lecture d'histoires par les parents; cf. 2.4.1). Pour répondre à la deuxième question, en revanche, une analyse de la production langagière des filles a été réalisée, en reprenant une partie de l'étude de Shapiro et Hudson (1991) et en la réajustant à notre échantillon (cf. 2.4.2). Enfin, conformément à la troisième question de recherche, nous avons comparé les deux productions linguistiques (voir 2.4.3). Dans ce cas, afin de discuter des résultats obtenus à partir d'une telle comparaison, non seulement les variables externes ont été prises en compte (telles que le contexte et les habitudes étudiées dans la section 2), mais aussi les variables personnelles, telles que le caractère des filles et une prédisposition plus ou moins grande à l'activité qui en découle<sup>14</sup>.

L'analyse de chaque partie s'est déroulée en plusieurs étapes à l'aide des différents outils ci-dessous (voir 2.4).

### *2.3 Description des participantes*

Pour cette étude de cas, l'échantillon était composé de deux petites filles de trois ans résidant dans le nord-est de l'Italie : Marta (enfant bilingue) et Denise (enfant monolingue)<sup>15</sup>. En ce qui concerne l'influence de la famille, il est important, dans le cadre de notre étude, de préciser la nationalité des parents des enfants.

Denise a deux parents italiens. Par conséquent, l'italien est la seule langue que l'enfant entend et parle, tant à la maison avec ses parents qu'à l'école et dans la communauté en général. De nombreux apports sont fournis par le contexte domestique grâce aussi à l'intervention de la mère. L'attitude de la mère, en effet, encourage et stimule la production linguistique de sa fille tout en lui laissant un large espace pour l'expression de son individualité, qui se caractérise par une grande créativité et une grande imagination.

Dans le cas de Marta, cependant, nous précisons que la nationalité de sa mère est néo-zélandaise et celle de son père est italienne. L'italien est donc la langue majoritaire, puisqu'il s'agit de la langue de la société et de l'école qu'elle fréquente. L'anglais est donc la langue

---

<sup>14</sup> Dans le cadre de ce mémoire, il est important de préciser et de prendre en compte la présence de ces facteurs dans la mesure où ils influencent les résultats des filles en matière de production linguistique.

<sup>15</sup> Noms d'invention pour garantir le respect de la confidentialité des jeunes filles.



minoritaire, dont l'usage est limité au contexte familial. En effet, à la maison, Marta écoute et parle l'italien avec son père et ses sœurs, et l'italien et l'anglais avec sa mère. Sa mère est la principale source d'input en anglais pour l'acquisition correcte de la prononciation par l'enfant, mais elle lui fournit une stimulation linguistique supplémentaire dans la langue minoritaire en regardant des dessins animés, des films et en écoutant des chansons pour une plus grande immersion. En général, la production de Marta est mixte : l'enfant parle principalement en italien tout en insérant quelques mots en anglais, mais elle est également capable de s'exprimer entièrement en anglais, surtout lorsqu'elle y est invitée par sa mère. En fait, elle répète souvent la même phrase en italien et en anglais en fonction de son interlocuteur.

#### *2.4 Procédures et méthodes*

Les deux premières parties de l'étude (c'est-à-dire la production linguistique des filles et l'entretien avec les parents) se sont déroulées simultanément, tandis que la comparaison entre les situations de monolinguisme et de bilinguisme a eu lieu lors de la phase finale d'analyse et de réflexion sur les données obtenues (voir 3.3).

##### *2.4.1 L'entretien parental*

En ce qui concerne l'enquête sur les habitudes familiales, un entretien a été mené avec l'un des deux parents de chaque fille : dans les deux cas, c'est la mère qui a répondu aux questions. Cette comparaison nous a permis de comprendre combien et comment les filles sont exposées aux *stimuli* linguistiques et, en général, aux caractéristiques du contexte dans lequel elles vivent. Le tableau 1 ci-dessous présente les onze questions de l'entretien avec les parents, afin d'étudier différents domaines d'intérêt : le langage, les habitudes de communication, le type de vocabulaire dominant (productif ou réceptif), les interactions mère-fille, les habitudes narratives, l'utilisation des médias numériques et l'attention des filles lors de l'exposition à l'input linguistique.

Tableau 1 - *Questions de l'entretien avec les parents sur les habitudes familiales*

<b>Zone étudiée</b>	<b>Question</b>
Langue	Quel est l'âge de l'explosion de vocabulaire ?
Habitudes de communication	Quelle est la langue que vous utilisez pour communiquer avec votre fille ?
Habitudes de communication	Dans quelle langue l'enfant répond-elle principalement ?
Vocabulaire productif/réceptif	Est-il possible d'identifier le type de vocabulaire le plus répandu ?
Interaction mère-fille	L'enfant utilise-t-elle des humeurs, des états physiques et émotionnels ? Si oui, dans quelle langue ou quelle est la langue dominante ?
Habitudes narratives	Lisez-vous des histoires à votre fille ? Si oui, à quelle heure de la journée et dans quelle langue ?
Habitudes narratives	Quels types de livres lisez-vous et observez-vous ensemble ? Y a-t-il une prédominance d'images ou de mots ? S'agit-il de livres interactifs ?
Habitudes narratives	L'enfant interagit-elle lorsque vous lui lisez des histoires ? Si oui, comment ? (Par exemple, elle répète, intervient en faisant référence à des expériences personnelles, pointe du doigt, invente des histoires à son tour ou observe en silence).
Habitudes familiales et médias numériques	Regarde-t-elle la télévision (dessins animés, films) et/ou utilise-t-elle les médias numériques ? Si oui, à quelle fréquence et dans quelle langue ?

Habitudes familiales et médias numériques	Regarde-t-elle habituellement la télévision et/ou utilise-t-elle les médias numériques avec vous ou seule ? Que se passe-t-il ? (Par exemple, répétition, participation de l'adulte, imitation)
Entrée et attention	Regarde-t-elle la télévision en arrière-plan pendant qu'elle joue ? Si oui, quelle est sa réaction ? (Par exemple : elle se distrait, continue à jouer)

Les relations de cause-effet n'existant pas toujours, il était difficile d'attribuer la cause d'un phénomène à une seule habitude parmi celles étudiées. Cependant, la recherche sur les habitudes nous a permis de faire une analyse minutieuse de l'environnement familial afin d'analyser et de contextualiser leur production linguistique.

#### 2.4.2 *L'activité de production linguistique avec les filles*

Pour la production langagière des filles, une partie de l'étude de Shapiro et Hudson (1991) a été reprise et adaptée à notre échantillon. En effet, les mêmes séquences d'images ont été administrées comme *stimuli* de départ pour la production d'histoires, mais, contrairement à leur étude, les deux filles ont été autorisées à observer les deux séquences avant et pendant la production langagière pour des raisons liées à leur âge. En effet, un soin particulier a été apporté à la mise en place d'une activité adaptée à l'âge des filles et un contexte calme et familier a été choisi afin de les mettre à l'aise et de respecter les caractéristiques individuelles telles que la timidité. Pour cette raison, les rencontres ont eu lieu dans la ville où habitent les deux jeunes filles, une fois par semaine et pendant environ deux semaines consécutives, pour un total de deux rencontres chacune. En particulier, les activités se sont déroulées séparément au domicile de chaque fille et en présence d'au moins un parent (dans les deux cas, la mère), qui a eu la possibilité d'intervenir en tant que soutien de sa fille en cas de besoin.

Pour entrer dans les détails du travail effectué, avant de procéder aux activités, un consentement écrit et signé a été demandé aux deux parents pour la participation et l'enregistrement de ce qui a été fait avec les filles. L'étude s'est déroulée comme suit :

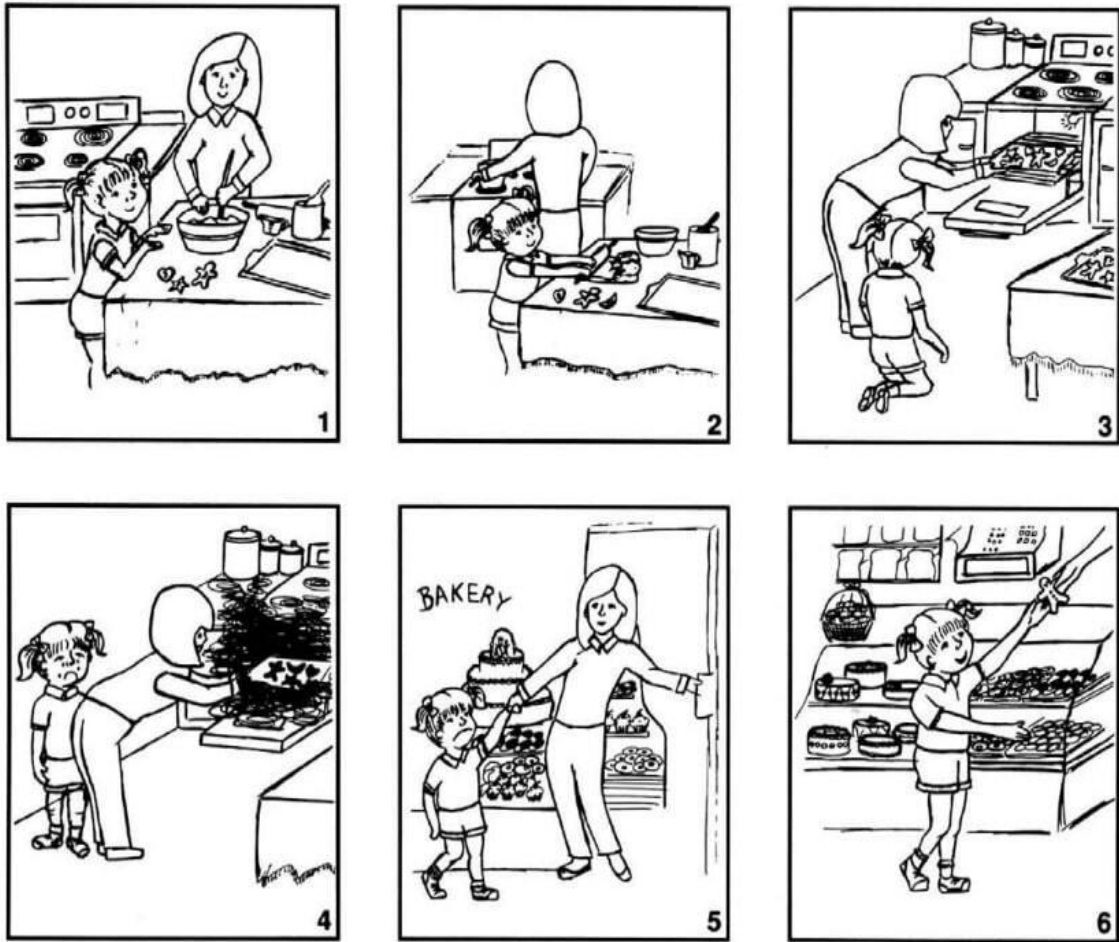
enregistrement de la réunion, transcription ultérieure et analyse finale (voir 3.2). Afin de maintenir leur attention, l'activité a duré dix minutes pour ne pas la rendre trop formelle et lourde pour les filles. Par conséquent, chaque réunion a duré environ trente minutes et a été divisée comme suit :

1. Première approche (salutations, jeux et explication de ce que nous allons faire ; dix minutes) ;
2. Activité de production linguistique (dix minutes) ;
3. Un temps de partage post-activité pour colorier les dessins animés et jouer ensemble (dix minutes).

La première rencontre a commencé par une série de questions posées aux filles : « Que voyez-vous sur cette photo ? Voulez-vous me raconter une histoire ? ». La première séquence d'images proposée représente une scène de la vie quotidienne dans laquelle les deux protagonistes (mère et fille) sont impliquées dans une tâche à accomplir (préparer des biscuits à la maison) et un problème à résoudre (les biscuits ont été brûlés).

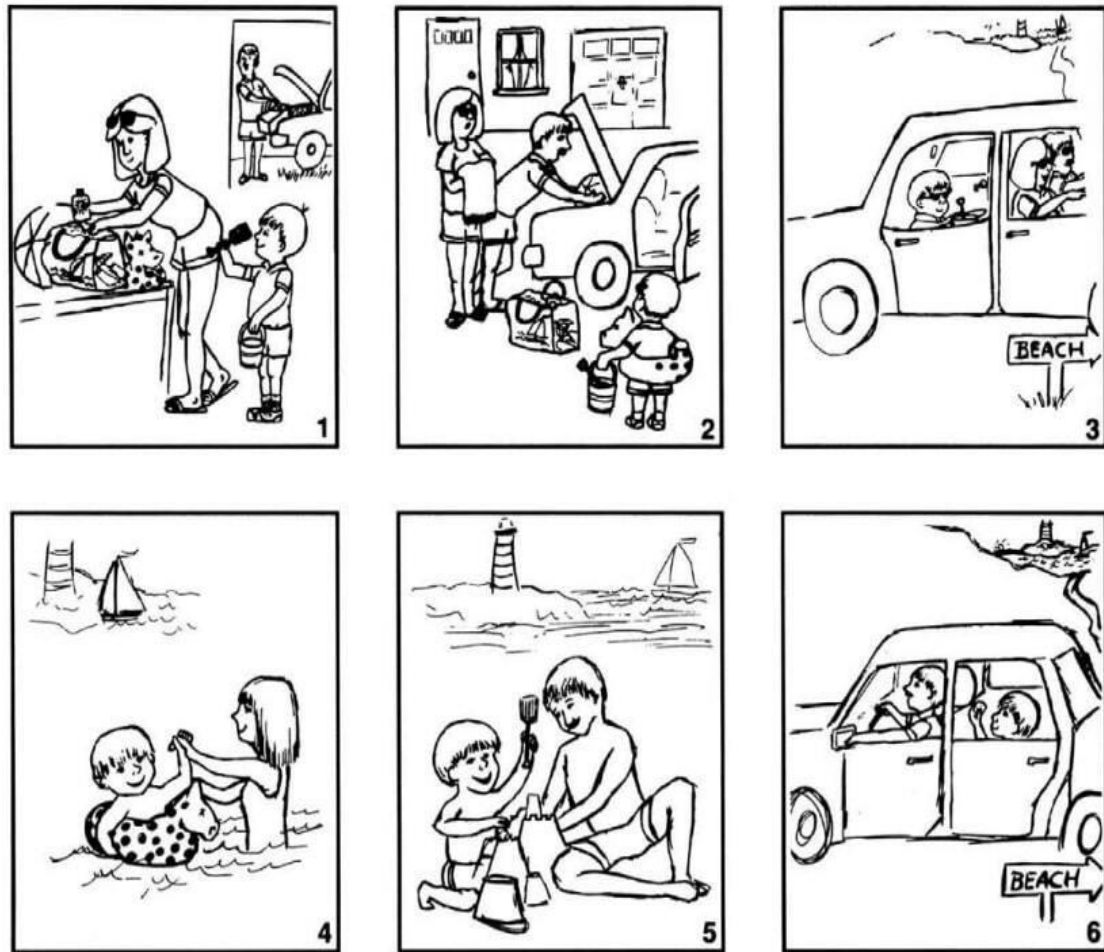
Vous trouverez ci-dessous la première séquence d'images utilisées au cours de l'activité (tirée de Shapiro et Hudson, 1991).

Figure 1 - Exemple de séquence d'images : préparation de biscuits, version problématique



La rencontre suivante, en revanche, a commencé par une récapitulation de ce que nous avons fait la fois précédente en demandant : « Vous souvenez-vous de ce que nous avons fait la dernière fois ? » ; il s'agissait de vérifier si les filles se rappelaient l'activité que nous avons faite ensemble (mémoire épisodique). On leur a ensuite demandé : « Voulez-vous inventer une autre histoire ensemble ? ». C'est alors que la deuxième séquence d'images a été proposée, représentant une autre scène de la vie quotidienne sans situation à résoudre, mais avec la représentation d'un événement familial : une famille qui se prépare à passer une journée à la plage. Vous trouverez ci-dessous la deuxième séquence d'images utilisée au cours de l'activité (tirée de Shapiro et Hudson, 1991).

Figure 2 - Exemple de séquence d'images : voyage à la plage, version basée sur les événements



Pour l'analyse qualitative, les deux séquences d'images nous ont permis de vérifier la cohérence des histoires produites grâce à l'utilisation par les filles des catégories structurelles nécessaires (tirées de Labov et Waletzky, 1967 ; Stein et Glenn, 1979, cités dans Shapiro et Hudson, 1991) et de l'organisation narrative globale (Shapiro et Hudson, 1991).

Ci-dessous, dans le tableau 2, nous fournissons une description de chaque catégorie (tirée de Shapiro et Hudson, 1991).

Tableau 2 - *Types de catégories structurelles*

<b>Exigences structurelles</b>	<b>Définition</b>
<b>Éléments narratifs de base</b>	
Début et fin de l'histoire	Phrases d'ouverture et de clôture traditionnelles (par exemple, <i>Il était une fois</i> et <i>Ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours</i> )
Cadre de l'histoire	Informations concernant le lieu, le contexte, l'heure et les explications
Description des personnages	Introduction et description (nom, description physique)
Dialogue	Dialogues entre les personnages sous forme directe et indirecte
Actions	Description des événements (ce qui se passe, sans mentionner les objectifs et les obstacles)
<b>Composantes épisodiques</b>	
Objectifs	Hypothèses sur les objectifs des personnages (ce qu'ils veulent faire, quelles sont leurs intentions)
Réponses internes	Références aux pensées et aux émotions des personnages et à leurs réactions après la réalisation ou la non-réalisation des objectifs.
Obstacles	Événements interrompant l'action principale
Réparations	Tentatives des personnages pour éliminer les obstacles

Comme l'ont fait Shapiro et Hudson (1991), nous avons divisé les catégories en deux types de composantes : les composantes narratives de base et les composantes épisodiques, car « bien que toutes les catégories présentées dans le tableau soient généralement considérées comme des éléments de bonnes histoires, les composantes narratives de base contribuent davantage au développement d'une structure d'intrigue de résolution de problèmes que les composantes épisodiques »<sup>16</sup> (Shapiro et Hudson, 1991, p. 963-964). Plus précisément, les

---

<sup>16</sup> Traduit par mes soins.

éléments narratifs de base sont ceux qui doivent être saisis par les producteurs de l'histoire (dans ce cas, les filles) et comprennent : les formules traditionnelles de début et de fin de l'histoire, le cadre, les descriptions des personnages, le dialogue et les actions. Tandis que les éléments épisodiques sont ceux qui doivent être déduits par les filles et comprennent : les objectifs et les réponses internes des personnages, les obstacles et les réparations.

L'organisation narrative globale, quant à elle, se réfère à la capacité d'inclure une partie ou la totalité des composantes épisodiques dans les histoires produites. Ici encore, l'analyse de Shapiro et Hudson (1991) a été reprise, ce qui nous a permis de diviser les histoires produites en quatre niveaux :

- Niveau 1 : les histoires contiennent des références à l'action ou des informations sur l'orientation, ou les deux ;
- Niveau 2 : les histoires ne contiennent qu'un seul élément épisodique ;
- Niveau 3 : les histoires comportaient deux composantes épisodiques ;
- Niveau 4 : les histoires contenaient les trois composantes épisodiques.

Afin d'étudier la cohésion des récits, nous avons analysé les conjonctions utilisées pour joindre les différentes propositions classées selon leur fonction :

- Les connecteurs additifs (par exemple : « et ») et les connecteurs continus (par exemple: maintenant), qui indiquent une relation indépendante entre les propositions ;
- Les connecteurs temporels (par exemple, ensuite, d'abord, ensuite et dès que) établissent une relation temporelle entre les phrases ;
- Les connecteurs causaux-aversifs (par exemple : mais, donc, parce que) indiquent une relation de dépendance entre les propositions.

Enfin, en ce qui concerne l'analyse quantitative, nous avons poursuivi l'étude des productions linguistiques par la quantité de phrases produites, la longueur moyenne de l'énoncé et le nombre moyen de syllabes par mot, ainsi que le nombre de phrases subordonnées (en calculant l'indice de subordination, d'après Shapiro et Hudson, 1991). Toutes ces formules ont été utiles pour comprendre la complexité des productions des filles et ont permis de dégager des données quantitatives, utiles pour la création de graphiques (voir 3.2.2).



### 2.4.3 *La comparaison entre le monolinguisme et le bilinguisme*

La dernière partie de la recherche consiste en une comparaison entre la situation de monolinguisme et la situation de bilinguisme. En effet, les données obtenues ont permis non seulement d'analyser ce qui a été produit par chaque enfant, mais aussi de comparer finalement les deux productions linguistiques à travers les graphiques obtenus. Cette comparaison a été faite pour étudier l'existence ou non de différences en termes de microstructure, c'est-à-dire la longueur des phrases et le nombre de mots différents (Paradis 2010 ; Hipfner-Boucher *et al.* 2015) et en termes de macrostructure, c'est-à-dire l'inclusion du contexte, de l'événement initial, du but, de la tentative, du résultat et de la réaction (Rodina, 2017).

En outre, elle vise également à mettre en évidence les aspects positifs du bilinguisme (cf. 1.3.1), qui est soutenu et encouragé comme une valeur ajoutée dès la naissance de chaque individu afin de permettre au bilinguisme de se développer pleinement.

### III. Analyse des données et résultats

Après avoir expliqué les différentes hypothèses concernant la production d'histoires par les enfants d'âge préscolaire et présenté l'étude de cas réalisée dans le cadre de ce mémoire, nous allons maintenant présenter l'analyse de chaque partie de notre recherche et les résultats auxquels nous sommes parvenus.

#### 3.1 L'entretien parental

Notre étude a commencé par une analyse minutieuse de l'environnement familial de chaque enfant afin de contextualiser leurs productions langagières. Pour faire cela, nous avons mené un entretien aux parents concernant leurs routines familiales. Les résultats obtenus nous ont permis de constater de nombreuses similitudes dans les routines de nos participants, notamment en ce qui concerne la lecture de livres par les parents et les interactions entre parents et filles. Cependant, des différences sont apparues en ce qui concerne l'exposition aux médias numériques et l'explosion du vocabulaire. En effet, pour Marta (l'enfant bilingue), cela s'est produit vers l'âge de deux ans et demi, alors que pour Denise (l'enfant monolingue), cela s'est produit vers l'âge d'un an et demi. Afin de discuter en détail de ces différences et similitudes, les tableaux 3 et 4 ci-dessous présentent les réponses des parents à notre entretien.

Tableau 3 - *Entretien avec la mère de Marta, enfant bilingue*

Question	Réponse
Quel est l'âge de l'explosion de vocabulaire ?	2 ans/ 2 ans et demi environ.
Quelle est la langue que vous utilisez pour communiquer avec votre fille ?	La mère communique en anglais, le père en italien; à la maison, dans la famille, nous parlons italien.
Dans quelle langue l'enfant répond-elle principalement ?	70% en italien, puis elle répond en anglais à sa mère lorsqu'on le lui sollicite.

<p>Est-il possible d'identifier le type de vocabulaire dominant ? (Productif/réceptif)</p>	<p>En italien, il y a un équilibre entre le vocabulaire réceptif et le vocabulaire productif, alors qu'en anglais, le vocabulaire réceptif est prédominant.</p>
<p>L'enfant utilise-t-elle des humeurs, des états physiques et émotionnels ? Si oui, dans quelle langue ou quelle est la langue dominante ?</p>	<p>Si nous la sollicitons, à la fois en anglais et en italien (<i>happy, sad, arrabbiata</i>). Elle utilise principalement les émotions primaires.</p>
<p>Lisez-vous des histoires à votre fille ? Si oui, à quel moment de la journée et dans quelle langue ?</p>	<p>Oui, généralement le soir avant de se coucher. La mère lit des livres en anglais, le père en italien.</p>
<p>Quels types de livres lisez-vous et observez-vous ensemble? Y a-t-il une prédominance d'images ou de mots ? S'agit-il de livres interactifs ?</p>	<p>Ses livres contiennent toujours des mots et des images, mais il est rare qu'ils se caractérisent uniquement par des images.</p>
<p>L'enfant interagit-elle lorsque vous lui lisez des histoires ? Si oui, comment ? (Par exemple: elle répète, intervient en faisant référence à des expériences personnelles, pointe du doigt, invente des histoires à son tour ou observe en silence).</p>	<p>Elle intervient peu pendant la lecture des livres, mais se souvient des personnages des livres les plus fréquents et les présente.</p>
<p>Regarde-t-elle la télévision (dessins animés, films) et/ou utilise-t-elle les médias numériques ? Si oui, à quelle fréquence et dans quelle langue ?</p>	<p>Oui, elle regarde souvent la télévision et utilise les médias numériques presque toujours en anglais.</p>

<p>Regarde-t-elle habituellement la télévision et/ou utilise-t-elle les médias numériques avec vous ou seule?</p> <p>Que se passe-t-il ? (Par exemple, elle répète, elle implique l'adulte, elle imite)</p>	<p>Oui, même seule, mais pas toujours.</p> <p>Dans ce cas, l'adulte de référence est impliqué.</p>
<p>Regarde-t-elle la télévision en arrière-plan pendant qu'elle joue ?</p> <p>Si oui, quelle est sa réaction ? (Par exemple : elle se distrait, continue à jouer)</p>	<p>Non, il n'y a généralement pas de télévision en arrière-plan ; l'enfant fait une activité à la fois.</p>

Dans le cas de Marta, l'enfant bilingue, le contexte domestique s'avère très motivant et riche en apports linguistiques. A la maison, l'italien est la langue de communication préférée, bien qu'une grande importance soit également accordée à la langue minoritaire, à savoir l'anglais. La mère déclare d'ailleurs que l'enfant comprend bien les deux langues et communique spontanément principalement en italien (« Il 70% delle volte Marta risponde direttamente in italiano »). Cependant, l'enfant comprend ce que sa mère lui dit en anglais et est également capable de communiquer dans la langue minoritaire, en particulier lorsqu'elle y est invitée. En ce qui concerne les interactions spécifiques entre la mère et la fille, Marta utilise des humeurs qui concernent principalement les émotions primaires (ce qu'elle exprime le plus souvent est : *happy, sad, arrabbiata*), à la fois en anglais et en italien. A cet égard, la mère a fourni des exemples d'épisodes vécus avec l'enfant, dans lesquels la capacité de reconnaissance émotionnelle émerge : par exemple, la demande avec des phrases telles que « Are you sad, mum? », montre que Marta comprend que l'humeur de sa mère peut avoir été influencée d'une manière ou d'une autre par l'une de ses actions et essaie généralement d'y remédier.

En ce qui concerne les habitudes de lecture, la famille préfère le soir pour lire des histoires à l'enfant, aussi bien en italien (par le père) qu'en anglais (utilisé exclusivement par la mère). Les livres choisis sont surtout caractérisés par les mots (les rimes sont nombreuses), mais ils sont aussi riches en images. Toutefois, il est rare que l'enfant observe des livres caractérisés exclusivement par des images, c'est-à-dire des livres dits *muets* (cf. 1.2). Par ailleurs, Marta se souvient très bien des noms des personnages des histoires que ses parents ont l'habitude de lire et les présente en écoutant. La lecture des contes de fées est donc ancrée dans la routine de

l'enfant et elle prend de plus en plus conscience de l'existence de deux systèmes linguistiques différents en associant chaque livre à chaque parent en fonction de la langue de lecture.

En poursuivant l'analyse contextuelle, on peut identifier la télévision comme une autre source d'apport domestique, qui est regardée presque exclusivement en anglais. En outre, Marta utilise parfois des médias numériques, également dans la langue minoritaire. Il est important de souligner que ces activités ne se déroulent pas passivement, mais que les parents essaient d'interagir avec l'enfant en décrivant et en commentant ce qu'ils regardent. En effet, Marta effectue rarement ces activités seule et joue avec la télévision en arrière-plan : les parents préfèrent une routine simple dans laquelle l'enfant effectue une activité à la fois. Par conséquent, Marta reconnaît le début et la fin de chaque activité et les habitudes de la famille. Enfin, les nombreux apports linguistiques et les interactions avec les parents permettent à l'enfant d'avoir un vocabulaire riche en italien et en anglais, bien que ce dernier soit plus réduit. En effet, la mère reconnaît que l'enfant possède un équilibre entre le vocabulaire réceptif et productif en italien, mais qu'il y a une prédominance du vocabulaire réceptif en anglais.

En ce qui concerne l'analyse de l'environnement familial de Denise, nous présentons dans le tableau 2 les réponses de la mère de l'enfant monolingue à l'entretien.

Tableau 4 - *Entretien avec la mère de Denise, enfant monolingue*

<b>Question</b>	<b>Réponse</b>
Quel est l'âge de l'explosion de vocabulaire?	Vers 1 an et demi, certainement avant l'âge de 2 ans.
Quelle est la langue que vous utilisez pour communiquer avec votre fille ?	Les deux parents utilisent exclusivement l'italien.
Dans quelle langue l'enfant répond-elle principalement ?	En italien.
Est-il possible d'identifier le type de vocabulaire dominant ?	Le vocabulaire productif est très répandu.

(Productif/réceptif)	
L'enfant utilise-t-elle des humeurs, des états physiques et émotionnels ? Si oui, dans quelle langue ou quelle est la langue dominante ?	Oui, si elle est sollicitée. Elle mentionne notamment les émotions primaires (elle dit souvent : « J'ai peur » lorsqu'elle voit un dessin animé, par exemple).
Lisez-vous des histoires à votre fille ? Si oui, à quel moment de la journée et dans quelle langue ?	Oui, en italien. Généralement le soir, mais parfois le matin si le temps le permet.
Quels types de livres lisez-vous et regardez-vous ensemble ? Y a-t-il une prédominance d'images ou de mots ? S'agit-il de livres interactifs ?	Ses livres sont toujours caractérisés par des images et des mots.
L'enfant interagit-elle lorsque vous lui lisez des histoires ? Si oui, comment ? (Par exemple : elle répète, intervient en faisant référence à des expériences personnelles, pointe du doigt, invente des histoires à son tour ou observe en silence).	Elle interagit généralement et se souvient par cœur des livres habituels, présente les personnages, pose des questions et montre les images.
Regarde-t-elle la télévision (dessins animés, films) et/ou utilise-t-elle les médias numériques ? Si oui, à quelle fréquence et dans quelle langue ?	Elle regarde souvent la télévision en italien, mais n'utilise pas les médias numériques.

<p>Regarde-t-elle habituellement la télévision et/ou utilise-t-elle les médias numériques avec vous ou seule ?</p> <p>Que se passe-t-il ? (Par exemple, elle répète, elle implique l'adulte, elle imite)</p>	<p>Elle regarde généralement la télévision avec sa mère ou ses parents.</p> <p>Dans certains cas, elle regarde la télévision seule, mais seulement s'il s'agit de dessins animés qu'elle connaît déjà. Dans ce cas, elle recherche la participation de l'adulte.</p>
<p>Regarde-t-elle la télévision en arrière-plan pendant qu'elle joue ?</p> <p>Si oui, quelle est sa réaction ? (Par exemple: elle se distrait, continue à jouer)</p>	<p>Non, il n'y a généralement pas de télévision en arrière-plan; elle fait une activité à la fois.</p> <p>En jouant, elle recrée souvent des histoires vues et entendues précédemment.</p>

L'analyse du contexte de Denise, l'enfant monolingue, a révélé que la langue de communication de la famille est l'italien. Un aspect important souligné par la mère est la capacité de compréhension de l'enfant; en fait, elle identifie le vocabulaire réceptif comme celui le plus répandu, bien que la mère reconnaisse également la participation active dans les interactions avec les parents. Pendant la communication, Denise exprime souvent des humeurs et des émotions, en particulier lorsqu'elle est sollicitée par les questions de sa mère ; l'émotion la plus fréquente est la peur, par exemple lorsqu'elle regarde certains dessins animés.

En ce qui concerne les habitudes de lecture, les parents lisent des histoires principalement le soir, mais parfois aussi le matin avant d'aller à l'école. Les livres que l'enfant écoute et voit sont toujours caractérisés par des images et des mots, et contiennent rarement uniquement des images. Lorsqu'elle écoute, Denise est très active : elle se souvient par cœur des livres habituels et interagit en présentant les personnages, en posant des questions et en montrant les images des livres. A cet égard, deux des grandes potentialités de l'enfant qui sont ressorties de cet entretien sont la créativité et l'imagination : même en jouant, Denise imite en fait des scènes vues et entendues précédemment en recréant des histoires et en inventant des jeux.

En outre, la mère déclare que Denise n'utilise pas les médias numériques, que ce soit seule ou en présence de ses parents, et qu'elle regarde la télévision avec sa mère. Parfois, elle le fait seule, mais seulement s'il s'agit de dessins animés qu'elle connaît déjà et, même dans ce cas, l'enfant recherche toujours la participation de l'adulte. Pendant les autres activités, il n'y a

généralement pas de télévision en arrière-plan : ici aussi, la famille préfère une routine simple, en enseignant à l'enfant à faire une activité à la fois.

En conclusion, à la lumière des résultats obtenus lors de la comparaison avec les parents de nos participants, nous pouvons affirmer que les deux entretiens se sont avérés utiles pour mieux comprendre le contexte familial. Les données n'ont pas révélé de différences majeures entre les deux familles, à l'exception de l'utilisation des médias numériques, du type de vocabulaire utilisé et du moment où la soi-disant *explosion du vocabulaire* des filles a eu lieu. En ce qui concerne les points de contact, cependant, on peut résumer ainsi :

- Pour les habitudes de communication : les deux familles fournissent de nombreux *stimuli* pour faciliter les interactions parents-enfants, tout en laissant une large place à l'expression personnelle ;
- Par les habitudes de narration : les familles attachent de l'importance au moment de la lecture des contes de fées aux filles, généralement avant le coucher. Les filles reconnaissent cette habitude comme faisant partie de leur routine et se montrent actives et impliquées lorsqu'elles écoutent ;
- Pour l'exposition à d'autres *stimuli* : la télévision est présente de manière modérée et consciente pour permettre aux filles de recevoir des *stimuli* supplémentaires, mais sans qu'elle devienne la première source de *stimuli*. En fait, les deux familles recherchent également l'interaction et la participation des filles lorsqu'elles regardent des dessins animés et des films, en leur posant des questions et en décrivant les personnages et les situations.

Par conséquent, le contexte familial joue un rôle actif dans la vie des filles et s'avère motivant et riche en apports linguistiques, ce qui favorise leur développement linguistique.

### 3.2 La production linguistique des filles

Dans la deuxième partie de l'étude, nous avons analysé la production linguistique des filles en utilisant une séquence d'images comme instrument à partir duquel les filles devaient commencer à raconter une histoire. Dans les deux cas, les filles ont produit une interaction à travers la description des images observées, alors qu'aucune histoire vraiment cohérente et



cohésive n'a été produite avec des formules d'ouverture (*Il était une fois*) et de fermeture (*Et ils vécurent heureux pour toujours*). Ceci est compréhensible compte tenu du facteur âge et rejoint les études de Trabasso, Nickels et Munger (1989), citées par Shapiro et Hudson (1991), qui soulignent que les enfants d'âge préscolaire s'attachent au support fourni par la simple description des images plutôt que de fournir une véritable histoire fictive. Cependant, les filles se sont montrées conscientes de la structure épisodique d'une histoire mais, comme le soutiennent Shapiro et Hudson (1991), elles ont eu du mal à la reproduire de manière autonome, sans l'aide de l'adulte de référence. Vous trouverez ci-dessous l'analyse de la production linguistique, divisée en analyse qualitative et analyse quantitative pour une meilleure compréhension.

### *3.2.1 Analyse qualitative de la production linguistique des filles*

En termes de cohérence, il a été possible de reconnaître de nombreuses catégories structurelles nécessaires à la création d'histoires (tirées de Labov et Waletzky, 1967; Stein et Glenn, 1979, cités dans Shapiro et Hudson, 1991) dans les deux productions linguistiques. Par exemple, dans la première séquence d'images décrivant un problème à résoudre, les deux filles ont réalisé qu'au cours de l'action principale, un événement imprévu s'était produit et qu'il fallait y remédier. En particulier, la séquence représente un moment de routine domestique entre mère et fille, c'est-à-dire la préparation de biscuits, au cours duquel un incident se produit: les biscuits brûlent et les protagonistes décident d'aller en acheter pour remédier à la situation. En effet, les filles utilisent des expressions telles que : « *I dolci non si fanno più* » (phrase de Marta, qui reconnaît que le four ne fonctionne pas) et Denise rapporte : « *Fumo nero che ti brucia* ».

Un aspect intéressant est l'identification aux histoires en rapportant des événements personnels et en mettant en œuvre non seulement la compréhension des images, mais aussi la mémoire épisodique en se rappelant ce qu'elles ont vécu directement avec leur famille. Cette identification s'est surtout manifestée dans la production linguistique de l'enfant bilingue. Par exemple, pendant le déroulement de la première histoire décrivant la préparation de biscuits, Marta déclare que sur l'image, ils préparent un « *torta di salame* » (c'est-à-dire un salami au chocolat). Dans ce cas, la mère explique que cette information est liée à une expérience personnelle, à savoir la préparation du gâteau d'anniversaire de sa sœur qui a eu lieu le matin

même. En effet, l'enfant ajoute : « Domani è *Titty*<sup>17</sup> *birthday* ». Par la suite, dans la deuxième séquence basée sur un événement personnel, à savoir une famille qui se prépare à aller à la plage, on a demandé aux filles ce qu'elles voyaient dans les images. Marta répond qu'elle et ses parents sont les personnages des dessins animés qui font l'action, comme le montre le schéma ci-dessous :

*M: "Io, la mamma e il papà"*

*A: "E vanno al mare?"*

*M: "Sì, anche io vado in mare".*

Un autre aspect important de la production de Denise concerne la formulation de phrases plus complexes. En particulier, elle fait preuve d'une formulation correcte en insérant le verbe, le complément d'objet et les suppositions personnelles en utilisant des expressions telles que : « *Stanno costruendo castelli di sabbia. E qua stanno andando in spiaggia* » ou « *Stanno tornando a casa... o forse dormono in spiaggia* ». A travers ces phrases, l'enfant a montré non seulement une utilisation correcte de la structure grammaticale, mais aussi un raisonnement et une supposition personnels, probablement dus à des expériences personnelles avec sa propre famille.

Par la suite, notre analyse s'est poursuivie en se concentrant sur l'organisation narrative globale des deux productions des filles, en les subdivisant selon les niveaux proposés par Shapiro et Hudson (1991). Ces niveaux vont de 1 à 4 en fonction de la quantité de composants inclus dans les histoires : plus les filles fournissent d'informations, meilleure est l'organisation globale de l'histoire produite. Le tableau 5 détaille les phrases de l'enfant bilingue qui représentent les composants inclus dans sa première production linguistique.

---

<sup>17</sup> Surnom d'invention pour garantir la confidentialité.

Tableau 5 - Types de catégories utilisées par Marta dans la première production

<b>Exigences structurelles</b>	<b>Définition</b>	<b>Production 1</b>
<b>Éléments narratifs de base</b>		
Début et fin de l'histoire	Phrases d'ouverture et de clôture traditionnelles (par exemple, <i>Il était une fois</i> et <i>Ils vécurent heureux pour toujours</i> )	Absent
Cadre de l'histoire	Informations concernant le lieu, le contexte, l'heure et les explications	Absent
Description des personnages	Introduction et description (nom, description physique)	« Marta e la mamma ». Il n'y a pas de description physique.
Dialogue	Dialogues entre les personnages sous forme directe et indirecte	Absent
Actions	Description des événements (ce qui se passe, sans mentionner les objectifs et les obstacles)	Partiellement présent
<b>Composantes épisodiques</b>		
Objectifs	Hypothèses sur les objectifs des personnages (ce qu'ils veulent faire, quelles sont leurs intentions)	Absent
Réponses internes	Références aux pensées et aux émotions des personnages et à leurs réactions après la réalisation ou la non-réalisation des objectifs.	Absent
Obstacles	Événements interrompant l'action principale	« Questo è forno e palla rossa » ; « Non funziona più ».

Réparations	Tentatives des personnages pour éliminer les obstacles	Absent
-------------	--	--------

Les informations données par Marta sont partielles et peu détaillées : elle présente les personnages, par exemple, mais sans ajouter de description physique et sans donner d'informations sur les intentions ou les émotions. Pour cette raison, il est possible de placer la première production linguistique au niveau 2 puisqu'elle ne contient qu'une seule composante épisodique, à savoir l'obstacle qui interrompt l'action principale.

Le tableau 6 ci-dessous détaille les phrases de l'enfant bilingue qui représentent les composantes incluses dans la deuxième production linguistique.

Tableau 6 - *Types de catégories utilisées par Marta dans la deuxième production*

<b>Exigences structurelles</b>	<b>Définition</b>	<b>Production 2</b>
<b>Éléments narratifs de base</b>		
Début et fin de l'histoire	Phrases d'ouverture et de clôture traditionnelles (par exemple, Il était une fois et Ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours)	Absent
Cadre de l'histoire	Informations concernant le lieu, le contexte, l'heure et les explications	« Vanno da <i>beach!</i> » et « Vanno... partire »
Description des personnages	Introduction et description (nom, description physique)	« Marta, la mamma e il papà ». Il n'y a pas de description physique.
Dialogue	Dialogues entre les personnages sous forme directe et indirecte	Absent

Actions	Description des événements (ce qui se passe, sans mentionner les objectifs et les obstacles)	Partiellement présent : « Cantano insieme » ; « E dopo tornano a casetta ».
<b>Composantes épisodiques</b>		
Objectifs	Hypothèses sur les objectifs des personnages (ce qu'ils veulent faire, quelles sont leurs intentions)	Absent
Réponses internes	Références aux pensées et aux émotions des personnages et à leurs réactions après la réalisation ou la non-réalisation des objectifs.	Absent
Obstacles	Événements interrompant l'action principale	Absent
Réparations	Tentatives des personnages pour éliminer les obstacles	Absent

La deuxième production, en revanche, fait partie du niveau 1, car l'histoire ne contient que des références générales à l'action et des informations d'orientation, sans inclure de composantes épisodiques spécifiques. A cet égard, dans la description des actions, l'enfant rapporte que les personnages : « Cantano insieme ». Ce détail, qui ne peut être déduit des images, démontre l'imagination et la créativité de l'enfant qui a probablement rapporté une action habituelle lors d'événements familiaux personnels.

Nous nous penchons maintenant sur l'organisation narrative globale de la première production linguistique de Denise, l'enfant monolingue, qui est incluse dans le tableau 7 aux fins d'une meilleure compréhension et analyse des données.

Tableau 7 - Types de catégories utilisées par Denise dans la première production

<b>Exigences structurelles</b>	<b>Définition</b>	<b>Production 1</b>
<b>Éléments narratifs de base</b>		
Début et fin de l'histoire	Phrases d'ouverture et de clôture traditionnelles (par exemple, Il était une fois et Ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours)	Absent
Cadre de l'histoire	Informations concernant le lieu, le contexte, l'heure et les explications	Partiel : « La mamma cucina »
Description des personnages	Introduction et description (nom, description physique)	Partiel : « La mamma e la bimba ». Il n'y a pas de description physique.
Dialogue	Dialogues entre les personnages sous forme directe et indirecte	Absent
Actions	Description des événements (ce qui se passe, sans mentionner les objectifs et les obstacles)	« Inforano »
<b>Composantes épisodiques</b>		
Objectifs	Hypothèses sur les objectifs des personnages (ce qu'ils veulent faire, quelles sont leurs intentions)	Absent / partiellement présent
Réponses internes	Références aux pensées et aux émotions des personnages et à leurs réactions après la	Absent

	réalisation ou la non-réalisation des objectifs.	
Obstacles	Événements interrompant l'action principale	« Fumo nero che ti brucia »
Réparations	Tentatives des personnages pour éliminer les obstacles	Informations présentes, mais pas entièrement correctes : « Va in cucina. Vedo le cose da mangiare »

Là encore, Denise ne fournit pas de descriptions détaillées, mais inclut davantage d'informations sur les intentions, par exemple. En fait, il est possible de placer la première production au niveau 3, car elle contient deux composantes épisodiques, à savoir les obstacles qui interrompent l'action principale et les tentatives des personnages pour éliminer ces obstacles. Cependant, cette dernière information n'est pas tout à fait correcte, mais ce qui est intéressant, c'est qu'elle explique la raison donnée par une supposition de sa part. En d'autres termes, bien que les personnages représentés dans la séquence d'images aient effectué une autre action pour éliminer l'obstacle<sup>18</sup>, l'enfant explique que, selon elle, ils se trouvent dans une cuisine par la phrase suivante : « Vedo le cose da mangiare ». Ainsi, bien qu'elle ne soit pas tout à fait correcte, l'information donnée exprime une tentative d'explication et de compréhension de la part de l'enfant.

Le tableau 8 ci-dessous détaille les phrases de l'enfant monolingue avec les éléments inclus dans la deuxième production linguistique.

---

<sup>18</sup> Les personnages de la première séquence d'images décident en effet d'aller acheter des biscuits afin d'éliminer l'obstacle qui a interrompu leur action principale. La mère et l'enfant se rendent donc à la boulangerie pour remédier à ce désagrément.

Tableau 8 - *Types de catégories utilisées par Denise dans la deuxième production*

<b>Exigences structurelles</b>	<b>Définition</b>	<b>Production 2</b>
<b>Éléments narratifs de base</b>		
Début et fin de l'histoire	Phrases d'ouverture et de clôture traditionnelles (par exemple, Il était une fois et Ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours)	Absent
Cadre de l'histoire	Informations concernant le lieu, le contexte, l'heure et les explications	Partiel : « Vanno in spiaggia »
Description des personnages	Introduction et description (nom, description physique)	Partiel : « È il papà ». Il n'y a pas de description physique.
Dialogue	Dialogues entre les personnages sous forme directe et indirecte	Absent
Actions	Description des événements (ce qui se passe, sans mentionner les objectifs et les obstacles)	« E il papà è fuori che prepara » ; « Stanno preparando le cose per andare in spiaggia » ; « Stanno costruendo castelli di sabbia »
<b>Composantes épisodiques</b>		
Objectifs	Hypothèses sur les objectifs des personnages (ce qu'ils veulent faire, quelles sont leurs intentions)	« Stanno tornando a casa... o forse dormono in spiaggia »
Réponses internes	Références aux pensées et aux émotions des personnages et à	Absent



	leurs réactions après la réalisation ou la non-réalisation des objectifs.	
Obstacles	Événements interrompant l'action principale	Absent
Réparations	Tentatives des personnages pour éliminer les obstacles	Absent

En ce qui concerne la deuxième production linguistique, elle fait partie du niveau 2 puisqu'elle ne contient qu'une seule composante épisodique, à savoir la présupposition des objectifs des personnages. Là encore, l'enfant ne se contente pas de décrire l'action, mais ajoute des présupposés tels que : « O forse dormono in spiaggia ».

Enfin, du point de vue de la cohésion, les filles ont montré qu'elles connaissaient et utilisaient surtout la première catégorie de conjonctions, c'est-à-dire les connecteurs additifs et continus ; cela peut s'expliquer par l'âge des participantes car ce sont les conjonctions les plus courantes et les plus faciles à utiliser. Néanmoins, les connecteurs temporels et les connecteurs causaux-aversifs ont également été inclus, bien que dans une moindre mesure. Vous trouverez ci-dessous quelques exemples de phrases contenant les connecteurs utilisés par les filles lors de l'activité de production linguistique :

- Les connecteurs additifs et les connecteurs continus : M : « Vanno in forno. *E* dopo vanno ancora in forno » oppure « *E* dopo tornano a casetta » ; D : « *E* il papà è fuori che prepara » ;
- Connectives temporelles : M : « *E dopo* tornano a casetta » ;
- Les connecteurs causaux-aversifs: M : « *Ma* non mi ricordo questo cos'è », M : « *Ma* non fa molto freddo », M : « *Perché* noi siamo... » ; D : « *Ma* io non so colorare dentro i bordi quando sono piccoli ».

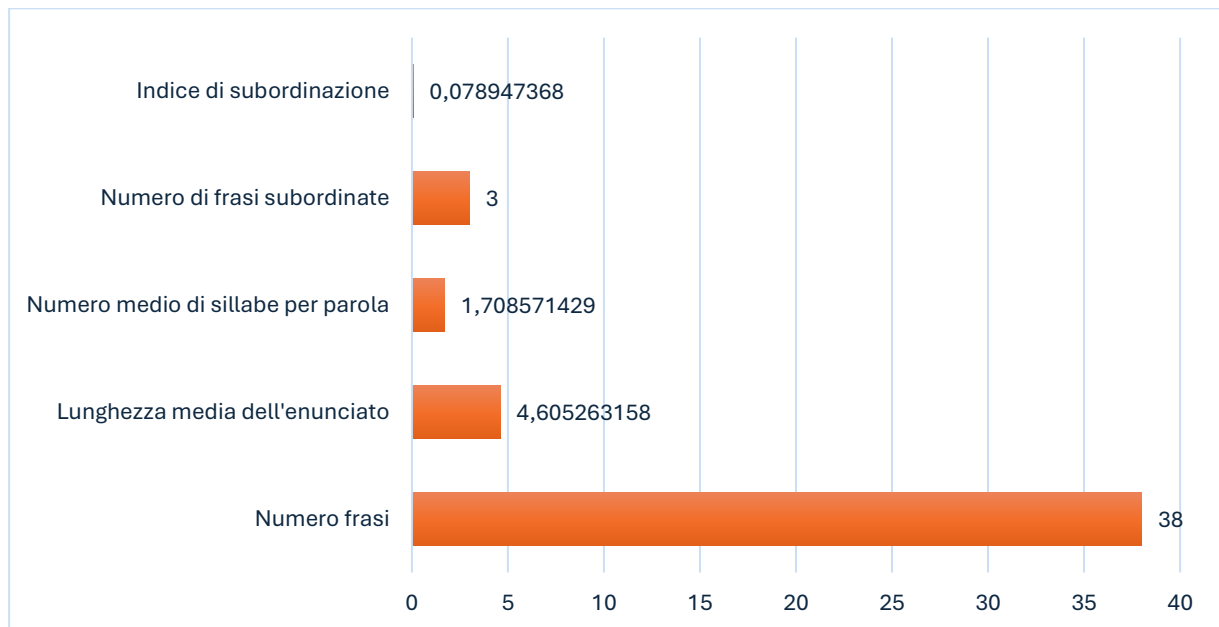
En conclusion, on peut dire que les filles ont produit des phrases courtes avec des connecteurs simples et des descriptions peu détaillées. Cependant, les informations saisies ont été utiles à la compréhension des deux histoires. L'analyse de cette partie de notre étude a donc permis de comprendre que les productions linguistiques des filles sont conformes à leur âge, tout en mettant en évidence des particularités telles que la créativité et l'imagination exprimées

par l'inclusion de certains détails. Pour l'ensemble de la production des filles, voir la section *Annexe*.

### 3.2.2 Analyse quantitative de la production linguistique des filles

En ce qui concerne l'analyse quantitative des données obtenues, la longueur moyenne de l'énoncé, donnée par le rapport entre le nombre total de mots produits et le nombre total d'énoncés, a été calculée pour les deux productions linguistiques des filles. En outre, l'indice de subordination (tiré de Shapiro et Hudson, 1991) a été calculé pour étudier non seulement la quantité de phrases subordonnées, mais aussi le degré de complexité des phrases produites, dont la formule est donnée par le rapport entre les phrases subordonnées et les phrases totales. Pour une analyse correcte des données, vous trouverez ci-dessous les graphiques relatifs aux productions linguistiques de chaque fille.

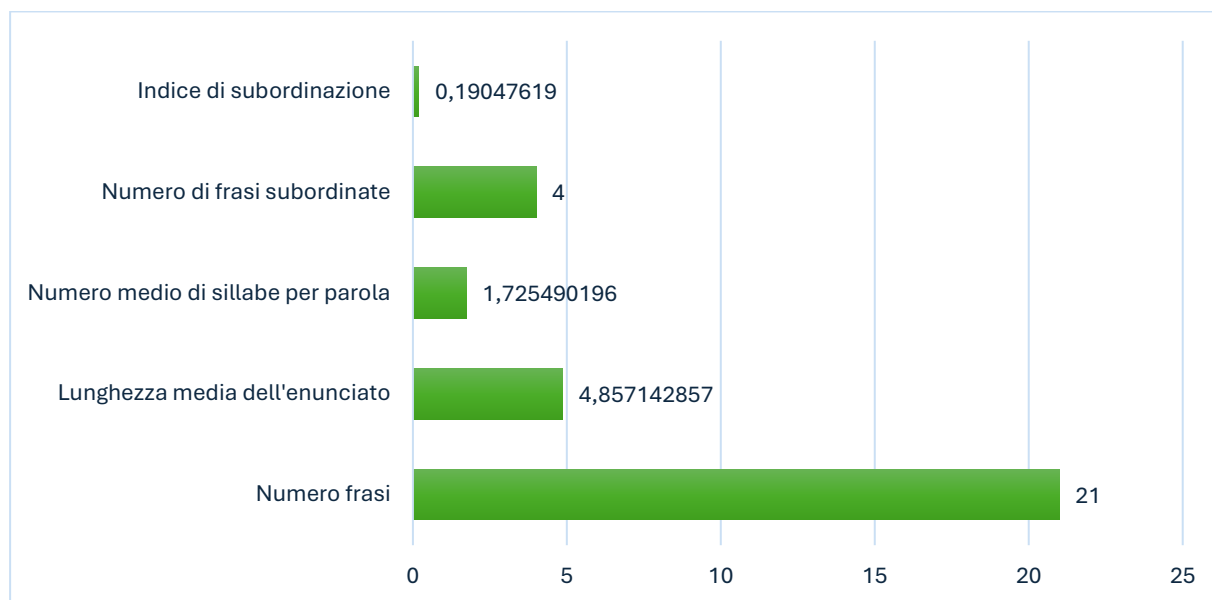
Figure 3 - Données sur la production linguistique de l'enfant bilingue



Marta a produit un nombre élevé de phrases totales (38), mais seulement 3 phrases subordonnées, privilégiant les phrases simples et peu complexes. Par conséquent, l'indice de

subordination est très faible (0,078947368), mais elle a produit des phrases d'une longueur moyenne de 4,605263158 et d'un nombre moyen de syllabes par mot de 1,708571429.

Figure 4 - *Données sur la production linguistique de l'enfant monolingue*



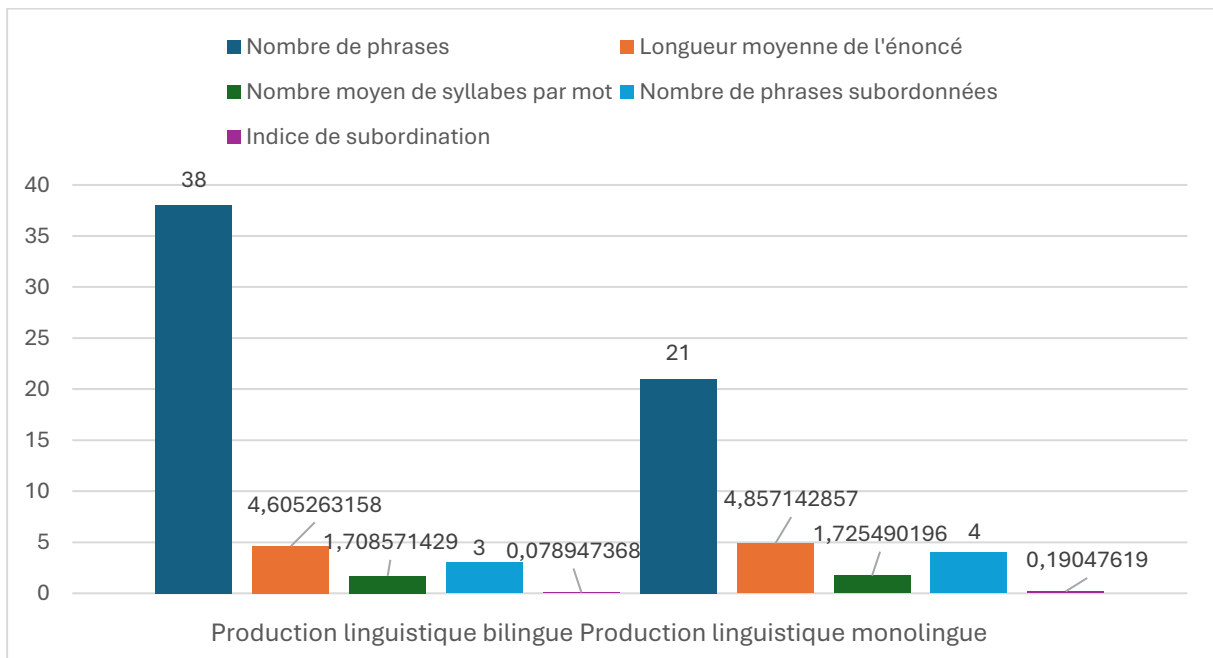
Denise a produit 21 phrases totales et 4 phrases subordonnées, préférant produire peu de phrases, mais plus complexes et complètes. Par conséquent, l'indice de subordination est de 0,19047619. En outre, elle a produit des phrases d'une longueur moyenne de 4,857142857 et d'un nombre moyen de syllabes par mot de 1,725490196.

Le fait que les filles aient produit de simples descriptions plutôt que des histoires complètes a réduit la quantité de données. Ces dernières ont toutefois permis une représentation graphique des résultats à des fins de meilleure compréhension. De plus, grâce à cette première analyse quantitative, il est également possible de constater de premières différences, bien que celles-ci ne soient pas si significatives. Dans la section suivante, les deux graphiques seront comparés pour une analyse globale des données et des situations de monolinguisme et de bilinguisme.

### 3.3 La comparaison de la production linguistique bilingue et monolingue

La dernière partie de notre recherche consiste à comparer la production monolingue et bilingue, en utilisant les données quantitatives et qualitatives obtenues dans la deuxième partie de notre recherche. En ce qui concerne la comparaison quantitative, il a été possible de comparer les productions linguistiques en combinant les deux graphiques obtenus (Figure 3 et Figure 4) dans la Figure 5 (ci-dessous), dans laquelle toutes les données ont été incluses pour une meilleure compréhension et analyse.

Figure 5 - Comparaison des deux productions linguistiques



L'examen du graphique fait apparaître une différence substantielle, à savoir que Marta a produit un plus grand nombre de phrases que Denise (Marta 38 > 21 Denise). Cependant, les résultats concernant la longueur moyenne des phrases (Denise 4,86 > 4,61 Marta) et le nombre moyen de syllabes par mot (Denise 1,73 > 1,71 Marta) sont plus élevés dans la production de Denise, l'enfant monolingue. De plus, une légère différence a été trouvée dans le nombre de phrases subordonnées produites : Denise a produit 4 phrases subordonnées alors que Marta en a produit 3. Par conséquent, les données nous permettent de comprendre que malgré le nombre de phrases plus élevé de Marta, les énoncés de Denise se sont avérés plus longs et plus complexes.

En fait, il a également été possible de réconcilier cette différence en comparant les données qualitatives, ce qui nous a permis de constater que les phrases de Denise étaient plus complexes et cohérentes, tandis que celles de Marta étaient plus courtes et plus descriptives. De plus, Denise insère plus de catégories dans ses phrases, ce qui les rend plus complètes et cohérentes. Cependant, au niveau de la cohésion, Marta a produit plus de connecteurs qui lui ont permis de relier les différentes propositions, donnant ainsi une plus grande cohésion à ses productions linguistiques.

En conclusion, on peut affirmer que des différences ont été constatées tant au niveau quantitatif que qualitatif. Par conséquent, bien que ces différences ne soient pas très significatives, elles ont permis de comparer les productions linguistiques des filles dans le cadre de cette étude.

## **IV. Discussion finale et conclusion**

Partant de l'objectif initial de cette étude explorative, à savoir vérifier comment les contes de fées racontés aux enfants d'âge préscolaire et les habitudes familiales influencent le langage de l'enfant, nous discuterons dans le dernier chapitre des résultats obtenus dans les trois parties de notre étude en les comparant à la littérature de référence. Enfin, nous mettrons en évidence les limites et aspects positifs de cette étude pour une compréhension complète du travail effectué. De plus, pour conclure ce mémoire, nous expliquerons les conclusions auxquelles nous sommes parvenus et, dans une perspective d'avenir, nous conseillerons des possibles recherches qui pourraient être menées dans ce domaine.

### *4.1 Données qualitatives et quantitatives de l'étude*

Le premier objectif était d'analyser le contexte dans lequel vivent les participants à notre recherche en enquêtant en particulier sur les habitudes narratives et communicatives de leurs familles par le biais d'un entretien avec leurs parents. Notre hypothèse de départ était que l'environnement familial peut influencer positivement l'éducation et le développement du langage des enfants à travers les *stimuli* linguistiques qu'ils reçoivent quotidiennement de la part de leurs parents. En effet, les études sur ce sujet affirment qu'une stimulation accrue de la part des parents à l'âge préscolaire, que ce soit par la lecture de livres (Dickinson 2001, cité dans McGee et Schickedanz 2007 ; Greco 2002 ; Hutton 2015) ou par des conversations actives (Peterson *et al.*, 1999, cité dans Uchikoshi 2005), permet l'activation de circuits neuronaux qui soutiennent la compréhension narrative et, par conséquent, favorisent un meilleur développement langagier. En outre, sur le plan éducatif, les histoires racontées aux enfants favorisent l'empathie et la compréhension des relations sociales et des rôles qui y sont établis, grâce à des processus d'identification (Livo et Rietz 1986, cités par Pezzot 2016).

A la lumière de ces études, on peut affirmer que les résultats obtenus lors de notre entretien<sup>19</sup> sont en accord avec les théories de référence. En effet, l'environnement familial des deux filles s'est avéré positif et stimulant à tout point de vue. Les parents attachent une grande importance non seulement à la lecture d'histoires et aux interactions avec les filles, mais aussi à la quantité et au mode d'exposition à l'input. Par exemple, l'activité de regarder des dessins animés se fait à certains moments et de manière active, en recherchant la participation des filles. L'implication de ces habitudes peut être observée dans l'attitude des filles décrite par leurs parents : elles connaissent la routine familiale et comprennent le début et la fin de chaque activité, développant ainsi une plus grande conscience des habitudes domestiques.

Le deuxième objectif était d'analyser la production linguistique des participants, en reprenant l'étude de Shapiro et Hudson (1991) pour proposer deux séquences d'images comme *stimulus* de départ pour la production d'histoires, dans le but d'étudier leur cohérence et leur cohésion. La littérature pertinente (Trabasso, Nickels et Munger 1989, cités dans Shapiro et Hudson 1991) a précédemment montré que les enfants d'âge préscolaire se limitent à une description des images proposées, au lieu d'inventer de véritables histoires mais en y insérant les éléments nécessaires pour les rendre cohésives et cohérentes. De même, Shapiro et Hudson (1991) affirment que les enfants plus jeunes sont conscients de la structure épisodique d'une histoire, mais rencontrent néanmoins des difficultés à la reproduire de manière autonome, sans l'aide de l'adulte de référence. Par conséquent, ces études identifient l'âge et la visualisation préalable de séquences d'images comme des éléments fondamentaux pour une bonne production langagière chez les enfants d'âge préscolaire.

Là encore, les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche nous permettent de confirmer les théories trouvées dans la littérature. En effet, les filles ont surtout décrit les scènes observées dans les séquences d'images, produisant un dialogue actif et richement descriptif dans lequel leur imagination a émergé. Elles ont également démontré une conscience des catégories nécessaires à la compréhension des événements à travers l'organisation narrative globale de leurs productions linguistiques. En fait, il a été possible d'identifier certains des éléments nécessaires à la création d'une histoire, notamment : la présentation des personnages (sans

---

<sup>19</sup> L'objectif, rappelons-le, était d'étudier plusieurs domaines d'intérêt, notamment le langage, le type de vocabulaire dominant (productif ou réceptif), les habitudes de communication, les interactions parents-filles, les habitudes narratives, l'utilisation des médias numériques et l'attention des filles lors de l'exposition à l'input linguistique.

toutefois inclure de descriptions détaillées), l'identification de l'action principale et de l'obstacle qui interrompt l'action principale et, en particulier dans le cas de Denise, la présupposition des objectifs et des intentions des personnages. Ces éléments sont conformes à l'étude de Rodina (2017), dans laquelle elle observe que les performances des enfants monolingues et des enfants bilingues d'âge préscolaire ne contenaient généralement que les trois composantes suivantes : événement déclencheur, tentative et résultat.

Cependant, comme il ne s'agissait pas de véritables histoires cohésives, les phrases de nos jeunes participantes n'étaient pas toujours bien reliées entre elles. En particulier, en ce qui concerne la cohésion des productions linguistiques, les deux filles ont inséré les connecteurs les plus courants (c'est-à-dire les connecteurs additifs et continus) dans une plus grande mesure et les connecteurs causaux-aversifs dans une moindre mesure. En revanche, les connecteurs temporels ont été inclus dans leurs productions linguistiques, mais dans une moindre mesure et surtout pas toujours correctement. Cela peut s'expliquer par le fait que les enfants d'âge préscolaire ont une conception totalement subjective du temps.

Pour poursuivre la discussion dans cette deuxième partie de l'étude, les données de la littérature concernant la quantité de vocabulaire des enfants monolingues et bilingues (Allman 2005) présentent une situation particulière. Si l'on ne considère qu'une seule des deux langues auxquelles les enfants bilingues en âge préscolaire sont exposés, ils produisent souvent un vocabulaire réduit par rapport aux enfants monolingues (Ben Zeev 1977b ; Doyle, Champagne et Segalowitz 1978, cités dans Allman 2005). En revanche, si l'on considère les deux langues d'exposition, le vocabulaire total des enfants bilingues en âge préscolaire est égal, voire supérieur, à celui de leurs pairs monolingues (Bialystok 1988 ; Doyle *et al.* 1978 ; Genesee et Nicoladis 1995, cités par Allman 2005). Notre analyse quantitative a pris en compte les deux langues d'exposition de l'enfant bilingue, bien que Marta ait produit principalement des mots italiens. Les résultats obtenus sont conformes à la théorie d'Allman (2005), puisque l'enfant bilingue a produit plus de vocabulaire (38) que son homologue monolingue (21).

Enfin, le troisième objectif de recherche consistait à comparer les deux productions linguistiques de Marta et de Denise. Le but de cette comparaison était d'identifier d'éventuelles différences quantitatives et qualitatives dans leur langue en menant également une réflexion plus large concernant la comparaison entre le bilinguisme et le monolinguisme. A cet égard, les études de Hipfner-Boucher *et al.* (2015) affirment que les enfants bilingues exposés dans une



moindre mesure à la langue seconde obtiennent des résultats moins élevés en ce qui concerne la longueur des phrases, le nombre de mots différents et la grammaticalité, contrairement aux pairs bilingues exposés davantage à la langue seconde et aux pairs monolingues. Les résultats de notre comparaison confirment cette théorie. En effet, l'enfant bilingue a obtenu des résultats inférieurs en ce qui concerne la longueur des phrases, le nombre moyen de syllabes par mot et le nombre de phrases subordonnées. Cependant, comme nous l'avons vu avant, Marta a produit un plus grand nombre de mots, bien que ses productions linguistiques soient moins complexes et moins cohésives que celles de son camarade monolingue.

A cet égard, il est important de faire une brève réflexion sur le caractère des filles, bien qu'elles ne fassent pas l'objet de cette étude. En d'autres termes, il faut considérer que l'enfant bilingue est généralement plus extravertie et connaît mieux les personnes qui ont mené la recherche, l'enfant monolingue est plus réservée et introvertie, en particulier avec les personnes qu'elle connaît peu. Par conséquent, les mères ont eu la possibilité d'intervenir pour mettre les participants à l'aise, en particulier dans le cas de Denise (voir 2.4.2). En effet, l'enfant préférait interagir davantage avec sa mère. Marta, quant à elle, interagissait principalement en italien avec le chercheur et répondait parfois en anglais à sa mère après l'intervention. Par conséquent, lorsque l'on compare les productions linguistiques, il est important de ne pas tirer de conclusions hâtives, car la quantité de mots et de phrases produits pourrait également être due à l'influence de ce facteur interne et pas seulement à des situations de monolinguisme et de bilinguisme. En résumé, on peut dire que la situation semble assez équilibrée : les points forts de l'enfant bilingue résident dans la quantité de mots et la richesse des interactions pendant les activités, tandis que ceux de l'enfant monolingue résident dans la complexité et la qualité de ses productions linguistiques.

Pour conclure cette dernière partie de notre recherche par une comparaison entre monolinguisme et bilinguisme, plusieurs études (Allman 2005 ; Thordardottir 2011) identifient une différence qualitative dans le vocabulaire bilingue et monolingue, en distinguant le vocabulaire réceptif du vocabulaire productif. En particulier, Thordardottir (2011) constate qu'en ce qui concerne le vocabulaire réceptif, il y a une conformité entre les enfants monolingues et bilingues, mais que les enfants monolingues produisent plus de vocabulaire. Allman (2005) développe ce concept en expliquant que, comme mentionné ci-dessus, la taille du vocabulaire bilingue ne semble plus faible que lorsqu'une des deux langues est prise en compte, mais que le vocabulaire total (réceptif et productif) est plus important que celui des

pairs monolingues lorsque les deux langues d'affichage sont prises en compte. Cela s'explique par le fait que les enfants bilingues associent plusieurs étiquettes (vocabulaire) à un concept, mais ne produisent ensuite qu'un seul vocabulaire pour exprimer ce concept en fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent, car les deux langues sont souvent parlées dans des contextes différents (Umbel *et al.* 1992 ; Pearson *et al.* 1993, cités dans Allman 2005). En d'autres termes, lorsque l'on compare le vocabulaire conceptuel réceptif monolingue et bilingue, il est possible d'identifier un nombre comparable de concepts, mais les bilingues ont alors un avantage en termes de taille du vocabulaire total en raison de ce chevauchement du vocabulaire des deux langues.

Sur la base de ces réflexions, les résultats obtenus par notre étude sont cohérents avec ces études et nous permettent d'affirmer que le vocabulaire prédominant de l'enfant monolingue est le vocabulaire productif, tandis que pour l'enfant bilingue, il est possible d'identifier deux situations parallèles. En d'autres termes, en italien, il existe un équilibre entre le vocabulaire réceptif et le vocabulaire productif, tandis que dans la langue minoritaire, c'est le vocabulaire réceptif qui prédomine.

#### *4.2 Discussion sur le bilinguisme*

Au cours des vingt dernières années, plusieurs études (Bialystok 2001 ; Abdelilah-Bauer 2006 ; Paradis 2010 ; Grosjean 2012 ; Kroll et Bialystok 2013 ; Rodina 2017) ont montré la valeur ajoutée de ce phénomène dès l'âge préscolaire car il favorise le développement du langage, permet une plus grande conscience métalinguistique et un meilleur développement du cerveau en renforçant certaines compétences cognitives telles que la résolution de problèmes et le contrôle de l'attention sélective. En fait, comme cela a été décrit précédemment (voir 4.1), les bilingues ont un avantage en termes de taille du vocabulaire et leur développement conceptuel n'est pas retardé.

En ce qui concerne la substance de notre recherche, la participante bilingue présente une production mixte, utilisant des phrases telles que : « Vanno da *beach* » ou « I *cookies* sono buoni ». En outre, Marta a fait preuve d'une bonne compréhension et d'une bonne conscience de l'italien et de l'anglais (lors de l'interaction avec sa mère), adaptant sa langue de communication en fonction de l'interlocuteur. En fait, une formulation correcte de la structure

des deux langues d'exposition a été trouvée. Par exemple, lors de la production linguistique de la première séquence d'images, Marta fait référence au gâteau qu'elle a préparé avec sa mère pour l'anniversaire de sa sœur, en insérant une phrase mixte en italien et en anglais avec une structure du génitif saxon presque correcte. En d'autres termes, dans la phrase « Domani è *Titty birthday* », l'enfant positionne correctement le prénom, puis le substantif, mais n'insère pas le « 's » entre ces deux éléments. Cela nous permet de comprendre que, malgré certaines imperfections dans la structure du langage à l'âge préscolaire, l'enfant est conscient du système linguistique de la langue minoritaire. Un autre élément intéressant est que l'anglais a été utilisé non seulement lors des interactions avec sa mère, mais aussi lors des interactions en italien pour décrire des expériences personnelles avec sa mère. Cette constatation confirme que le développement du langage est également lié à une question émotionnelle et affective, comme le soutiennent Chen *et al.* (2012), cités dans Müller, *et al.* (2020). En effet, ils affirment qu'une approche bilingue pour se référer aux différentes expressions émotionnelles est meilleure pour le développement émotionnel des enfants, car les parents les communiquent généralement en utilisant des langues différentes. En outre, si les deux langues ne jouissent pas du même prestige et, par conséquent, l'une d'entre elles est considérée comme moins importante, l'apprentissage de cette langue ne sera pas favorable au développement du bilinguisme. A cet égard, notre jeune participante bilingue a démontré sa capacité à utiliser les émotions primaires dans les deux langues d'exposition et à les alterner en fonction de son interlocuteur.

Enfin, il est possible d'affirmer que la famille bilingue de notre recherche accorde la même importance à l'anglais qu'à l'italien en valorisant son exposition, ce qui s'avère fondamental pour le développement équilibré des deux langues chez l'enfant. En effet, comme l'affirme Allman : « Un bilinguisme équilibré profite aux enfants bilingues en leur donnant accès à deux communautés linguistiques et à un environnement linguistique plus riche, ce qui influence positivement leur vocabulaire et leur développement cognitif »<sup>20</sup> (Allman, 2005, p. 76).

---

<sup>20</sup> Traduit par mes soins.

### 4.3 Limites et points forts de l'étude

Malgré de nombreuses recherches, ce travail n'est pas sans limites, notamment en ce qui concerne l'échantillon de référence, l'âge des filles et le fait qu'il n'est pas toujours possible d'expliquer certains phénomènes par des relations de cause à effet.

En effet, il s'agit d'une étude de cas réalisée en comparant les deux filles concernées. Comme l'échantillon compte un très petit nombre de participants, les données obtenues sont également limitées. Par conséquent, il n'est pas possible de les étendre à l'ensemble de la communauté bilingue et monolingue. En outre, l'âge des participants a également conduit à une production linguistique plus limitée. Néanmoins, ce mémoire vise à étudier le langage des enfants d'âge préscolaire précisément afin d'identifier les particularités à partir du moment où le langage commence à se développer. Par conséquent, bien qu'elles ne soient pas entièrement correctes, certaines des informations données par les jeunes participantes se sont avérées cruciales pour les besoins de cette étude.

Par ailleurs, en ce qui concerne la corrélation entre certaines habitudes et le vocabulaire des filles, il n'y a pas toujours de relations de cause à effet. Au contraire, diverses variables internes et externes entrent généralement en jeu et influencent le développement du langage (cf. 4.1). Il n'est donc pas possible d'affirmer que la production langagière des filles est due à *une seule* habitude particulière. Par exemple, l'objectif principal de cette étude était d'examiner le rôle de la narration dans le développement du langage et l'éducation des enfants d'âge préscolaire. De nombreuses études ont montré qu'une telle habitude favorisait certainement le développement du langage ; cependant, les relations entre la narration et le langage font encore l'objet de recherches, de même que d'autres variables qui entrent en jeu, notamment les habitudes de communication, les habitudes familiales et l'apport linguistique auquel les enfants sont exposés.

Enfin, une autre limite est le fait qu'en Italie, il y a une lacune dans la recherche car il y a très peu d'études à la fois sur la corrélation entre la narration et la langue et sur la comparaison entre le monolinguisme et le bilinguisme. En effet, bien qu'en Italie il soit possible de parler de bilinguisme dans le domaine de la recherche linguistique en raison de l'existence et de l'utilisation simultanée de dialectes italiens, ceux-ci ne sont malheureusement pas considérés comme des langues officielles et ne jouissent pas du même prestige que la langue italienne. Par conséquent, un locuteur de langue maternelle italienne qui parle également un dialecte ne se

déclare généralement pas bilingue. A cette situation, il faut ajouter que l'Italie n'est pas un pays à forte composante bilingue (en considérant dans ce cas deux langues officielles différentes), sauf dans certains cas dus à des phénomènes migratoires. En résumé, pour des raisons de dynamique interne, les études italiennes sur le sujet sont nettement inférieures aux études étrangères dans la littérature.

A cet égard, l'un des points forts de cette étude réside précisément dans le fait qu'elle parvient à fournir des données en Italie en réduisant la lacune qui existe dans la recherche. En outre, une autre contribution de cette étude est d'essayer de fournir une vision complète de la situation puisqu'elle prend en considération non seulement la production linguistique monolingue et la production linguistique bilingue, mais identifie également leurs particularités et considère les facteurs qui influencent le développement linguistique des enfants, par exemple: les avantages de la narration, les habitudes familiales et les différents contextes auxquels les enfants sont exposés.

En conclusion, cette étude exploratoire avait pour but d'explorer le phénomène du bilinguisme afin de réduire les fausses croyances sur les retards cognitifs et la confusion mentale que, selon certains, il crée chez les enfants. Au contraire, il est considéré comme un véritable atout personnel car le sujet bilingue a accès à deux communautés linguistiques différentes, ce qui se traduit par un avantage pour le développement du cerveau et du vocabulaire des enfants dès la naissance.

#### *4.4 Conclusion*

De nombreuses études ont souligné l'importance de l'environnement familial dans la promotion du développement cognitif et linguistique des enfants d'âge préscolaire. A cet égard, la présente étude apporte une contribution dans le domaine des habitudes et du langage. Plus précisément, nous avons mené une étude exploratoire en examinant la production langagière de deux petites filles de trois ans, l'une monolingue et l'autre bilingue, et les habitudes de leurs familles. Nous avons ensuite comparé les deux productions linguistiques afin d'identifier d'éventuelles différences substantielles et de pouvoir comparer la situation de monolinguisme et la situation de bilinguisme.

Dans la littérature plusieurs études attestent des bienfaits de la narration, ce qui nous permet d'affirmer que l'intégration de cette habitude dans les routines des enfants d'âge préscolaire favorise l'empathie et la compréhension des événements et des relations sociales, ainsi que le développement cognitif et langagier. Notre étude a également révélé le rôle fondamental d'autres routines familiales telles que les interactions parents-enfants, les moments de jeu partagés et la qualité et la quantité des *stimuli* linguistiques. En effet, dès l'âge préscolaire, les enfants montrent qu'ils comprennent ce qui se passe autour d'eux et commencent à l'interpréter et à l'imiter. Dans cette optique, une approche active et consciente de la part des familles pour essayer d'encourager et de favoriser les interactions avec leurs enfants devient essentielle. En effet, comme l'ont démontré les parents impliqués dans cette recherche, ils peuvent utiliser différents outils pour les impliquer et créer des situations de partage actif et d'interaction dans lesquelles les enfants sentent qu'ils peuvent s'exprimer. A cet égard, il est important de raconter, par exemple, même les petits événements de la vie quotidienne : ce que l'on a fait pendant la journée, les émotions que l'on ressent et d'essayer de leur poser les mêmes questions d'une manière simple et directe. De cette manière, les enfants peuvent intérioriser le mécanisme narratif et se l'approprier. Une autre occasion de participation active peut se présenter, par exemple, lorsque l'enfant regarde un dessin animé : un parent peut répéter le vocabulaire, faire des descriptions des personnages et poser des questions actives sur ce qu'il regarde.

L'importance des routines pour les enfants d'âge préscolaire est confirmée par le fait que les jeunes participants à notre étude ont montré qu'ils étaient conscients de leurs routines. Sensibiliser un enfant aux routines familiales, même les plus simples et les plus courantes, peut renforcer son sens des responsabilités et sa conscience de ce qu'il fait tous les jours.

Par conséquent, dans un environnement riche et stimulant, la narration des enfants est également pleine d'éléments créatifs et leur vocabulaire est plus riche, bien que l'on puisse noter des difficultés dans la production de phrases complexes dues à des facteurs liés à l'âge. En fait, il est possible d'affirmer que les enfants d'âge préscolaire sont déjà conscients des éléments de base d'une histoire ; cependant, ils ne sont pas encore capables de créer des histoires cohésives et cohérentes de manière autonome, en l'absence de soutien ou sans l'aide de l'adulte de référence. A cet égard, des différences qualitatives et quantitatives sont apparues entre le monolinguisme et le bilinguisme, mais elles ne sont pas significatives. Des différences ont été constatées en ce qui concerne le nombre d'éléments de vocabulaire, le type de vocabulaire

prévalent et la complexité des productions linguistiques. Par ailleurs, de nombreuses études ont montré que le bilinguisme n'entraîne pas de difficultés ou de retards cognitifs. Au contraire, le bilinguisme présente de nombreux avantages cognitifs et favorise une plus grande conscience métalinguistique, ainsi que le développement d'un vocabulaire plus riche et plus large.

Nous concluons donc par une réflexion sur l'exposition aux apports linguistiques dès les premières années de la vie, en particulier dans les situations de bilinguisme. Elle doit en effet se faire de manière constante et équilibrée par rapport à la première langue afin de permettre aux enfants une immersion totale dans la langue minoritaire également. En outre, il est important que les enfants bilingues perçoivent que la famille accorde une importance égale aux deux langues afin de favoriser leur plein développement. En outre, les enfants prennent conscience du fait que les deux langues sont souvent parlées à des moments et dans des situations différentes et apprennent également à adapter leur communication en essayant de reproduire le terme le plus approprié au contexte dans lequel ils se trouvent et dans lequel se trouve leur interlocuteur.

Enfin, dans une perspective d'avenir, il serait intéressant de répéter cette étude avec les mêmes instruments et les mêmes participantes, afin d'analyser la production langagière des filles en âge scolaire en identifiant d'éventuels changements dans les habitudes familiales. De plus, comme aucune étude statistique inférentielle n'a été réalisée sur la corrélation entre les habitudes familiales et la production langagière, une telle analyse pourrait être réalisée à l'avenir pour voir s'il existe d'éventuelles correspondances.

## Annexe

Tableau 9 – *Première production linguistique de Marta*

<b>Rencontre 1. Exemple de séquence d'images : la préparation des biscuits, version problématique.</b>
<b>Participants: M = Marta (enfant bilingue); A = celui qui a conduit l'étude; mamma = la mère de la petite fille.</b>
A: "Guardiamo insieme queste figure... cosa fanno?"
M: "Fanno la pappa"
A: "E cosa preparano secondo te?"
M: "Il zucchero"
A: "E che cosa in particolare? Guardiamo... questa chi è?" (Elle indique l'enfant de l'image)
M: "Marta" [elle-même]
A: "E l'altra chi è?"
M: "La mamma"
A: "E cosa fanno lei e la mamma in cucina?"
M: "Fanno...ehm... il sale" [Il salame di cioccolato]
A: "E poi dove lo mettono?"
M: "In forno"
A: "E poi qui cosa succede? Il forno..."
M: "Non si fanno più"
A: "Esatto, non funziona più. E i biscotti o il sale vengono bruciati. E cosa mangiano dopo lei e la mamma?"
M: "Sale!"
A: "Ancora sale! E dove vanno?"
M: "Vanno in forno. E dopo vanno ancora in forno"
A: "E comprano tanti... dolci?"
M: "Tanti dolci... tanti sale. Questo è il forno... e questo è forno e palla rossa".
[Intervention de sa mère] Mamma: "But what is in the pictures? Can you look the pictures again? Are there more pictures?"



M: "No... sì."
A: "Vuoi aggiungere qualcos'altro? Cosa fanno insieme?"
Mamma: "What Marta and mamma do in the kitchen? We do a lot of co..."
M: " <i>Cookies</i> "
Mamma: "That's right, we do it. And what can we say? These looks like little cupcakes"
M: " <i>Cakes...Pancakes</i> ".
A: "A te piacciono?"
M: " <i>Cookies...son buoni</i> "

Tableau 10 – Reprise de la première production linguistique de Marta

<b>Rencontre 2 – partie 1.</b>
<b>Reprise de sa première production linguistique.</b>
<b>Participants: M = Marta (enfant bilingue); A = celui qui a conduit l'étude; mamma = la mère de la petite fille.</b>
A: "Ti ricordi cosa abbiamo fatto la volta scorsa?"
M: (Elle indique les images de la rencontre précédente)
A: "E poi cosa abbiamo fatto? Abbiamo detto...?"
M: "Che cucinava quel... il sale"
A: "E cos'è il sale?"
M: "Una torta"
A: "Ed è buona?"
M: (Elle sourit et hoche la tête). "È una torta di salame!" [Salame di cioccolato]
Mamma: "That's right. We were just making..."
M: "Cioccolato"
Mamma: "Salame al..."
M: "Cioccolato"
Mamma: "Why we were making it?"
M: "Perché noi siamo...mettendo in frigo quando... domani è <i>Titty birthday</i> "
A: "Wow! E quindi ti ricordi cosa abbiamo detto? Che stavano preparando..."
M: "La torta di...salame"
A: "E poi cosa è successo?"
M: "Non funziona più"
A: "E quindi cosa fa con la mamma?"
M: "Fanno le verdure. Non fanno più il salame"
A: "E vanno dove? Cos'è questo?"
M: "È un... ma non mi ricordo questo cos'è"
A: "È la mamma che va con la bimba a comprarne un altro perché non funziona più. Ti ricordi?"
M: "Sì. E questa allora... funziona. E qui non funziona"
A: "Facciamo un'altra storia?"

M: “Sì!”

Tableau 11 – *Deuxième production linguistique de Marta*

<b>Rencontre 2 – partie 2.</b>
<b>Exemple de séquence d'images : voyage à la plage, version basée sur un événement.</b>
<b>Participants: M = Marta (enfant bilingue); A = celui qui a conduit l'étude; mamma = la mère de la petite fille.</b>
A: “Guarda queste immagini... vediamo cosa fanno”
M: “Fanno da <i>beach!</i> ”
A: “E qui cosa fanno? Prendono tutti i giochi...”
M: “E vanno da <i>beach!</i> ”
A: “Sì. E cosa preparano? Guarda...”
M: “I pupazzi, il cappello e dopo c'è un'altra cosa. Aspetta che io prendo un colore”
A: “E dove mettono i giochi? Nella...”
M: “Macchina”
A: “E quindi vanno insieme...”
M: “E vanno... partire”
A: “E chi c'è?”
M: “Marta [elle-même], la mamma e il papà”
A: “E vanno al mare?”
M: “Sì, anche io vado in mare”
A: “E quando vai al mare tu?”
M: “Domani...”
A: “Ma farà un po' freddo domani al mare... e cosa fanno Marta e la mamma al mare?”
M: “Ma non fa molto freddo. Piove. Un pochettino piove”
A: “E cosa fanno? Marta con il papà cosa fa?”
M: “Cantano insieme...”
A: “E qui cosa fanno? Sono al mare e giocano con la...”
M: “E dopo tornano a casetta. E adesso prendo i colori?”

Tableau 12 – *Première production linguistique de Denise*

<b>Rencontre 1. Exemple de séquence d'images : la préparation des biscuits, version problématique.</b>
<b>Participants: D = Denise (enfant monolingue); mamma= la mère de la petite fille.</b>
D: “Ma io non so colorare dentro i bordi quando sono piccoli”
Mamma: “Perché sono disegni piccolini questi, hai ragione. No, ma non serve colorare dentro i bordi. Ma cosa sta succedendo qua? Cosa stanno facendo?”
D: “No. Io non so colorare”
Mamma: “Vediamo se riusciamo a capire insieme... qua chi c'è?”
D: “La mamma e la bimba”
Mamma: “E cosa fa la mamma?”
D: “Cucina”
Mamma: “E cosa sta cucinando?”
D: “Non lo so”
Mamma: “Cosa sono questi? Ti ricordi che li abbiamo fatti anche noi? Possono essere dei biscotti. E cosa fanno adesso?”
D: “Infornano”
Mamma: “E la bimba com'è? È triste la bimba?”
D: “Sì”
Mamma: “Perché cosa succede? Cosa sta uscendo dal forno?”
D: “Fumo nero”
Mamma: “Cosa succede se esce del fumo nero quando metti qualcosa dentro il forno?”
D: “Che ti brucia”
Mamma: “Ti brucia tutto... e loro hanno bruciato tutto?”
D: “Sì”
Mamma: “E che idea ha avuto la mamma? Dove sono qua?”
D: “In cucina”
Mamma: “Non so se sono in cucina sai...”
D: “Sì...vedo le cose da mangiare”

Tableau 13 – *Reprise de la première production linguistique de Denise*

<b>Rencontre 2 – partie 1.</b>
<b>Reprise de sa première production linguistique</b>
<b>Participants: D = Denise (enfant monolingue); mamma= la mère de la petite fille.</b>
Mamma: “Questa storia te la ricordi?”
D: (Elle ne répond pas)

Tableau 14 – *Deuxième production linguistique de Denise*

<b>Rencontre 2 – partie 2.</b>
<b>Exemple de séquence d'images : voyage à la plage, version basée sur un événement.</b>
<b>Participants: D = Denise (enfant monolingue); mamma= la mère de la petite fille.</b>
Mamma: “Hai capito cosa succede in quest'altra storia?”
D: “Vanno in spiaggia”
Mamma: “E poi?”
D: “Stanno costruendo castelli di sabbia. E qua stanno andando in spiaggia” (en indiquant)
Mamma: “Qui stanno andando e qui invece stanno?”
D: “Tornando a casa... o forse dormono in spiaggia”
Mamma: “E il papà cosa sta facendo? La mamma e il bambino sono dentro casa, e lui?”
D: “E il papà è fuori che prepara... non lo so. Coloriamo la casa”
Mamma: “Sì... cos'è questo?”
D: “Stanno preparando le cose per andare in spiaggia”
Mamma: “E dove le stanno mettendo? Cosa succede?”
D: “Dentro la macchina”
Mamma: “Come con nonno...che siamo andate in macchina?”
D: “Sì, vanno con la macchina in spiaggia”
Mamma: “Questa è la mamma? Con i capelli corti e i baffi?”
D: “No, è il papà”

## **Bibliographie**

Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: La Découverte.

Allman, B. (2005). Vocabulary size and accuracy of monolingual and bilingual preschool children. In *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (Vol. 5, pp. 58-77). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.

Baker, C. (2000). *Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism* (2nd Edition.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24, 227-284.

Bavin, E. L., & Shopen, T. (1985). *The development of narrative by Warlpiri children*. Paper presented at the meeting of the Berkeley Linguistic Society, Berkeley, CA.

Ben Zeev, S. (1977b). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009-18.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, & cognition*. New York: Cambridge University Press.

Boyle, M. (1998). Storytelling, Relevance, and the Bilingual Child. *English in Education*, 32(2), 15-23.

Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. it.: *La mente a più dimensioni*. Roma: Laterza, 1988.

Bruner, J.S. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Caon, F. (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.

Chen, S. H., Kennedy, M., & Zhou, Q. (2012). Parents' expression and discussion of emotion in the multilingual family: Does language matter? *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 365–383.

Cohen, C., Bauer, E., & Minniear, J. (2021). Exploring how language exposure shapes oral narrative skills in French-English emergent bilingual first graders. *Linguistics and Education*, 63, 100905.

Coin, F., & Banzato, M. (2020). The effect of a “visual toward verbal” training in narrative confidence for children in a multicultural context. *Formazione & insegnamento*, 1(1), 267-280.

Coulter, C., Michael, C. & Poynor, L. (2007). Storytelling as Pedagogy: An Unexpected Outcome of Narrative Inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Day, I., Stein, N. L., Trabasso, T., & Shirey, L. (1979). *A study of inferential comprehension: The use of a story schema to remember picture sequences*. Paper presented at the Society for Research in Child Development, San Francisco, CA.

Dickinson, D. (2001). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common? In D.K Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Building literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 175-203). Baltimore: Brookes.

Doyle, A., Champagne, M., & Segalowitz, N. (1978). Some issues in the assessment of linguistic consequences of early bilingualism. In M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingualism* (pp. 13-21). Columbia, SC: Hornbeam Press.

Duhigg, C. (2012). *The power of habit: why we do what we do in life and business*. New York, N.Y.: Random House: Books on Tape.

Genesee, F., & Nicoladis, E. (1995). Language development in bilingual preschool children. In E. Garcia, & B. McLaughlin (Eds.), *Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education*, (p. 18-33). New York: Teachers College Press.



Greco I. (2022). *Leggimi prima. L'arte di comunicare con i bambini attraverso i libri e le storie*, Sesto San Giovanni: Mimebù.

Grosjean, F. (2012). *Le bilinguisme chez l'adulte et chez l'enfant*. Conférence, association Café Bilingue. Paris.

Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Narrative abilities in subgroups of English language learners and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*, 19(6), 677-692.

Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & C-Mind Authorship Consortium. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.

Karmiloff-Smith, A. (1980). Psychological processes underlying pronominalization and non-pronominalization in children's connected discourse. In J. Kreiman & E. Ojedo (Eds.), *Papers from the parasession on pronouns and anaphora* (pp. 231-250). Chicago: Chicago Linguistics Society.

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

Kroll, J.F. & Bialystok E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497-514.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. Washington, DC: American Ethnological Society.

Lambert, J. (2002). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkley (CA): Digital Diner Press.

Laurent, A., Nicoladis, E., & Marentette, P. (2015). The development of storytelling in two languages with words and gestures. *International Journal of Bilingualism*, 19(1), 56-74.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Livo, N.J., & Rietz, S.A. (1986). *Storytelling: Process and Practice*. Littleton (CO): Libraries Unlimited Incorporated.

Lysaker, J. T., & Miller, A. (2013). Engaging social imagination: The developmental work of wordless book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 147-174.

McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated Interactive Read-Alouds in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742–751.

McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago, IL: University of Chicago press.

Müller, L.-M., Howard, K., Wilson, E., Gibson, J., & Katsos, N. (2020). Bilingualism in the family and child well-being: A scoping review. *International Journal of Bilingualism*, 24(5-6), 1049-1070.

Nelson, K., & Gruendel, J. M. (1986). Children's scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 21-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nicoladis, E., Mayberry, R. I., & Genesee, F. (1999). Gesture and early bilingual development. *Developmental Psychology*, 35, 514-526.

Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

Paradis, J. (2010). Bilingual children's acquisition of English verb morphology: Effects of language exposure, structure complexity, and task type. *Language Learning*, 60(3), 651-680.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.

Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43(1), 93-120.

Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49–67.

Petrucchio, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.

Pezzot, E. (2016). Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale. *Educazione Linguistica. Language Education*, 5, 213-229.

Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In: Crawford, C. *et al.*, *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Chesapeake: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Rodina, Y. (2017). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*, 21(5), 617-635.

Rollins, P. R., McCabe, A., & Bliss, L. S. (2000). Culturally sensitive assessment of narrative skills in children. *Seminars in Speech and Language*, 21(3), 223–232.

Santrock J.W., (Ed.) (2017), *Psicologia dello sviluppo*, Milano: McGraw-Hill Education.

Schram, P. (1994). Collections from the people of the story. *Tales as tools: The power of story in the classroom*, 176-178.

Schwartz, M., & Shaul, Y. (2013). Narrative development among language-minority children: the role of bilingual versus monolingual preschool education. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), 36-51.

Shaffer, D.R. & Kipp, K. (2015). *Psicologia dello sviluppo. Infanzia e adolescenza*. Padova: Piccin.

Shapiro, L.R., & Hudson, J.A. (1991). Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-Elicited Narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960.

Stein, N. L., & Glean, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary-school children. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.

Stein, N.L., & Levine, L.J. (1989). The Causal Organisation of Emotional Knowledge: A Developmental Study, *Cognition and Emotion*, 3(4), 343-378.

Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426 – 445.

Trabasso, X., Nickels, M., & Munger, M. P. (1989). *Goals, plans, and actions in storytelling to pictures*. Paper presented at the 30th annual meeting of the Psychonomic Society, Atlanta, GA.

Uchikoshi, Y. (2005). Narrative development in bilingual kindergarteners: Can Arthur help? *Developmental psychology*, *41*(3), 464.

Umbel, V. M., Pearson, B. Z., Fernandez, M. C., & Oller, D. K. (1992). Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*, *63*, 1012-1020.

## Sitographie

Milani, N. (2018). *I Silent book, libri senza parole che “parlano” tutte le lingue.* ilLibraio.it. In <https://www.illibraio.it/news/bambini-e-ragazzi/silent-book-libri-senza-parole>.

Treccani [Internet], In <https://www.treccani.it/vocabolario/narrare/>.