



Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Institut des Sciences Logopédiques

Interactions logopédiste(s)-adolescent(s) : les utilisations des évocations d'expériences personnelles dans six activités

Thèse de doctorat présentée à l'Université de Neuchâtel pour l'obtention du titre de
Docteur en Sciences Humaines et Sociales, discipline Logopédie

Audrey Sublon

Sous la direction de :

Geneviève de Weck, professeure émérite, Université de Neuchâtel

Membres du jury :

Madame Geneviève DE WECK, professeure émérite, Institut des Sciences Logopédiques, Université de Neuchâtel

Madame Christine DA SILVA-GENEST, maîtresse de conférences, Département d'Orthophonie, Faculté de Médecine, Université de Lorraine

Monsieur Stefano REZZONICO, professeur agrégé, Ecole d'Orthophonie et d'Audiologie, Faculté de Médecine, Université de Montréal

Thèse soutenue le 27 novembre 2024

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Geneviève de Weck, directrice de thèse, professeure émérite, Université de Neuchâtel ; Mme Christine da Silva-Genest, maître de conférences, Département d'Orthophonie, Faculté de Médecine, Université de Lorraine ; M. Stefano Rezzonico, professeur agrégé, Ecole d'Orthophonie et d'Audiologie, Faculté de Médecine, Université de Montréal, Canada autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Audrey Sublon en laissant à l'autrice la responsabilité des opinions énoncées.



Neuchâtel, le 27 novembre 2024

Le doyen
Loris Petris

Résumé

En regard de la période de l'enfance, les traitements logopédiques à l'adolescence sont moins documentés. Il est pourtant attesté qu'ils s'avèrent efficaces et que les adolescents expriment leur satisfaction lorsqu'une aide leur est proposée pour surmonter leurs difficultés langagières. Face à ce manque, nous avons pour objectif de documenter les pratiques interactionnelles du traitement logopédique à l'adolescence au travers des évocations d'expériences personnelles, thématique d'autant plus pertinente que la capacité à produire des récits d'expériences personnelles joue un rôle prédominant à l'adolescence : elle renferme de nombreux enjeux dans les sphères scolaire, professionnelle et privée et favorise les processus de construction de sens et de l'identité. Alors même qu'elle aide les adolescents à donner du sens à leur parcours et à s'intégrer dans la société, elle peut toutefois être entravée par un trouble développemental du langage. Nous pouvons alors nous interroger sur l'utilisation de cette capacité chez des adolescents rencontrant des difficultés langagières à l'oral. Pour ces raisons, nous décrivons les utilisations des évocations d'expériences personnelles dans un corpus composé de séances de traitement logopédique impliquant des adolescents et issues de dyades et d'un groupe thérapeutique. Comme le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif, que nous adoptons, accorde de l'importance au contexte des productions langagières, et que les activités font partie du contexte, les évocations d'expériences personnelles sont étudiées dans les six activités que réalisent les participants du corpus. Par ailleurs, d'autres facteurs susceptibles d'avoir une influence sur leurs utilisations sont étudiés, comme le setting (dyade vs groupe), le statut du locuteur (adolescent vs logopédiste) ou le genre discursif (récit d'expériences personnelles vs annonce de nouvelle vs discours théorique impliqué). Ce travail illustre l'importance pour la recherche de considérer le fait langagier en regard de l'activité que réalise le locuteur et du genre de discours qu'il mobilise. Il alimente la description des pratiques langagières dans deux formes du traitement logopédique à l'adolescence et contribue à documenter les connaissances quant au développement des capacités discursives et pragmatiques de plusieurs profils d'adolescents rencontrant des difficultés langagières à l'oral. Il offre alors des pistes de réflexion pour la recherche et la pratique logopédique.

Mots clés : interaction logopédiste-adolescent, trouble développemental du langage, adolescence, traitements logopédiques, groupe thérapeutique, activité, genre de discours, récit d'expériences personnelles.

Abstract

In regard to the period of childhood, logopedic treatments proposed during adolescents turn out to be little documented even though it is nevertheless attested that they prove to be effective and that adolescents express satisfaction when help is provided to overcome their linguistic challenges. In the face of this absence of documentation, our objective is to document interactive practices during logopedic treatment of adolescents through the theme of personal storytelling. This theme is more relevant as the ability to recount personal experiences plays an important role during adolescence. This ability is used in many ways in the spheres of education, professional and private life and favors the processes of construction and sense of identity. Even as this capacity helps adolescents make sense of their life's trajectory and to integrate in society, it can be hindered by a developmental language disorder. We can therefore investigate the state of development to ability to recount personal experiences in adolescents experiencing speech disorders. For these reasons, we describe the uses of evocations of personal experiences which we note in a corpus composed of speech therapy sessions involving adolescents from three dyads and a therapeutic group. From a position of socio-discursive interactionism, which we adopt in accord with the importance of a linguistic production context and the activities that produce this context, the recounting of personal experiences are studied in the six activities which are realized by the participants of this corpus. Furthermore, other contextual factors which could have an influence on the use of personal experiential storytelling are studied such as the setting (dyade versus group), the status of the speaker (adolescent versus logopedist) or the discursive type (recital, announcement, connotated theoretical discourse). This work illustrates the importance for research to consider the linguistic fact in regard to the activity engaged by the speaker and the type of discourse which is employed. It adds to the description of practical linguistic models in two forms of logopedic treatments of adolescents and helps to documents the understandings of the development of discursive and pragmatic capabilities of many adolescent profiles met with oral development disorders. This provides many avenues for further research and practical logopedics.

Keywords: speech and language therapist(s)-adolescent(s) interactions, developmental language disorder, discursive / pragmatic impairments, adolescence, speech and language therapy treatment, therapy group, activity, type of discourse, personal storytelling.

Remerciements

Je remercie vivement ma directrice de thèse, Geneviève de Weck, pour m'avoir intégrée dans son équipe et accompagnée dans mes recherches conformément à la perspective qu'elle défend. Je lui offre toute ma gratitude pour m'avoir donné les moyens d'améliorer et de valoriser mon travail. J'ai été honorée de bénéficier de son expérience et de ses connaissances dans de nombreux domaines. Je la remercie pour sa disponibilité, ses relectures méticuleuses de chacun de mes chapitres et ses observations avisées. Les contenus de cette thèse lui sont dédiés puisque les plus pertinents d'entre eux résultent de nos échanges.

Je remercie Christine da Silva-Genest et Stefano Rezzonico pour avoir accepté de devenir membres de mon jury. Merci à Madame da Silva-Genest également pour ses annotations qui m'ont été d'une aide précieuse et à Monsieur Rezzonico pour sa disponibilité à me faire partager son expertise statistique et ses connaissances. Tous deux ont su me rendre attentive au fait de mettre le savoir au service d'un but concret. Ce fut un honneur d'être conseillée par des chercheurs tant passionnés que passionnants.

Je remercie les adolescents de l'étude pour leur volontariat qui traduit un certain courage de leur part : ce n'est pas nécessairement évident d'être filmé. Je remercie également leurs familles qui ont donné leur autorisation pour qu'ils participent à la recherche.

Je remercie les logopédistes de l'étude pour avoir demandé aux adolescents qu'elles suivent d'être filmés, pour avoir filmé les séances qu'elles animent, répondu à des questionnaires, participé à des focus groupes et pour tous les échanges que nous avons pu avoir et qui nous ont éclairée sur la pratique logopédique actuelle et passée.

Je remercie les directeurs des projets de la recherche IC-YOU, Simona Pekarek Doehler, Adrian Bangerter, Geneviève de Weck, Laurent Filliettaz, et Esther González-Martínez, ainsi que les membres de ces projets, pour les discussions menées sur les utilisations du langage à l'adolescence dans différents contextes. J'ai pu mener à leurs côtés une réflexion enrichissante sur les aspects méthodologiques de mon travail. Je remercie notamment monsieur Bangerter qui m'a rendu attentive à la nature de mes données.

Je remercie les universitaires qui m'ont côtoyée lors de mon assistantat. Ceux des Arts qui m'ont accueillie et ont contribué à ma formation, ceux de la Ruelle qui m'ont permis de m'ouvrir à d'autres perspectives et thématiques de recherche, et ceux de PAM, souvent les mêmes et avec lesquels nous avons nourri des discussions stimulantes pour alimenter mes réflexions sur cette présente recherche.

Je remercie Marianne Grassi qui m'a souvent fait gagner un temps précieux.

Je remercie les étudiantes en Logopédie que j'ai encadrées pour avoir contribué aux transcriptions des interactions verbales analysées dans cette thèse et pour avoir testé des catégories d'analyse que je propose. Leurs retours m'ont permis de préciser leur définition.

Je remercie mes parents, mon ami et mes sœurs pour le temps de travail qu'ils m'ont offert et Lisiana pour celui qu'elle m'a confisqué avec mon plus grand accord. Tu fus la motivation plus personnelle qui contribua à la finalisation de ma thèse, l'idée étant de t'offrir un exemple, parmi bien tant d'autres, de projets qu'on concrétise, de ceux auxquels on tient et pour lesquels alors on mobilise l'ensemble des ressources personnelles ou autres.

Table des matières

Introduction.....	13
I. Éléments théoriques.....	17
1. L’interactionnisme socio-discursif et le langage.....	19
1.1. Fondements théoriques et objectifs de l’interactionnisme socio-discursif.....	20
1.2. Le langage : un <i>agir</i> orienté et situé socialement.....	23
1.3. Les niveaux de description de la langue.....	27
1.4. Les capacités langagières.....	37
1.5. Le développement du langage.....	42
1.6. Répercussions méthodologiques pour l’analyse du langage.....	48
2. Le trouble développemental du langage et l’institution logopédique.....	51
2.1. Les classifications internationales.....	52
2.2. Catalise.....	54
2.3. Les missions de l’institution logopédique en lien avec le TDL.....	65
2.4. Les traitements logopédiques avec des enfants.....	68
3. Le récit d’expériences personnelles.....	87
3.1. Le récit : universalité du concept et polysémie du terme.....	87
3.2. Définition : partie 1 – les aspects de contenu.....	91
3.3. Définition : partie 2 – les aspects situationnels.....	105
3.4. La capacité à produire des récits d’expériences personnelles.....	112
3.5. Fonctions générales intrinsèques au genre du récit d’expériences personnelles.....	122
3.6. Les utilisations du récit d’expériences personnelles.....	132
4. La période adolescente.....	139
4.1. Définition.....	139
4.2. Le langage à l’adolescence.....	150
4.3. Le trouble développemental du langage à l’adolescence.....	158
4.4. L’intervention logopédique.....	169
II. Question de recherche / Eléments de méthode.....	179
5. Question, hypothèses et axes de recherche.....	181
5.1. Question de recherche.....	181
5.2. Hypothèses de recherche.....	184
5.3. Axes de recherche.....	185
6. Le corpus Speech Therapy.....	193
6.1. Participants.....	193
6.2. Les séances de traitement logopédique.....	201

7.	Méthodologie d'analyse.....	203
7.1.	Transcriptions.....	203
7.2.	L'énoncé.....	205
7.3.	La séquence discursive.....	210
7.4.	Catégories d'analyse.....	216
7.5.	Analyses quantitatives et tests statistiques.....	254
III.	Résultats.....	257
8.	La description du corpus.....	259
8.1.	Les séquences discursives.....	259
8.2.	Les activités.....	261
9.	Les variations selon l'activité.....	263
9.1.	Les genres discursifs.....	263
9.2.	La spécification des deux rapports d'ancrage des séquences.....	270
9.3.	Les rapports thématiques au contexte général des traitements logopédiques.....	280
10.	Les variations selon le genre discursif.....	303
10.1.	Les caractéristiques discursives des séquences avec évocation.....	303
10.2.	La spécification des deux rapports d'ancrage des séquences.....	304
10.3.	Les rapports thématiques au contexte général des traitements logopédiques.....	308
10.4.	Extraits commentés.....	313
11.	Les variations selon le statut du locuteur.....	327
11.1.	Le statut du locuteur.....	327
11.2.	Les caractéristiques interactionnelles.....	329
11.3.	L'étendue de l'implication du locuteur aux interlocuteurs / Statut impliqué.....	339
11.4.	Les rapports thématiques au contexte général des traitements logopédiques.....	340
12.	Les variations entre les dyades et le groupe.....	345
12.1.	Les activités.....	345
12.2.	Les genres discursifs.....	347
12.3.	Les caractéristiques interactionnelles.....	351
12.4.	L'étendue de l'implication du locuteur aux interlocuteurs / Statut impliqué.....	376
12.5.	Les rapports thématiques au contexte général des traitements logopédiques.....	379
IV.	Discussion.....	383
13.	Synthèse et discussion des résultats.....	385
13.1.	La description du corpus.....	385
13.2.	Le rôle de l'activité.....	393
13.3.	Le rôle du genre discursif.....	400
13.4.	Le rôle du statut du locuteur.....	403
13.5.	Le rôle du setting.....	406

14. Conclusion.....	413
Bibliographie.....	419
Annexes.....	457

Introduction

Pourquoi évoquer une expérience personnelle lorsque l'on est un adolescent¹ et que l'on participe à des séances de traitement logopédique ? Est-ce parce que la période de l'adolescence, riche en changements, nécessite de parler de soi pour mieux se positionner dans sa construction de projets ou parce qu'elle nécessite de prendre des distances par rapport aux expériences vécues dans les nouveaux lieux sociaux fréquentés à cette période, et ce afin de donner du sens au parcours de vie ? Et les logopédistes, se mettent-ils à partager leurs expériences personnelles avec les adolescents qu'ils suivent ? Afin de ne pas rester dans des généralités de réponse face à ces questions, et comme les séances de traitement logopédique offrent l'occasion aux adolescents d'interagir dans des contextes variés, il s'agit de considérer les activités que réalisent les participants de ces séances lorsqu'ils se mettent à parler d'eux et à proposer une lecture des événements qu'ils ont vécus à leurs interlocuteurs. Nous en venons à l'objectif de thèse : décrire les utilisations des évocations d'expériences personnelles dans les différentes activités réalisées lors de traitements logopédiques avec un public adolescent.

Ce travail est à inscrire en prolongation des travaux socio-interactionnistes concernant l'acquisition du langage chez de jeunes enfants rencontrant ou non un trouble développemental du langage (Vygotski, 1934/97 puis Bruner, 1983, 1987 et *inter alia* Bronckart, 1996 ; de Weck, 2005a et b ; Salazar Orvig, 2002)². Les comparaisons entre le développement langagier d'enfants tout-venant et celui d'enfants rencontrant un tel trouble ont permis de mieux comprendre le développement langagier typique, et de caractériser le trouble développemental du langage (dorénavant TDL). Les premiers travaux dans le domaine sont focalisés sur les perturbations structurales du langage (les composants de la langue et leurs relations). La perspective de l'interactionnisme socio-discursif, dans laquelle le langage est envisagé en tant que moyen d'action sur l'interlocuteur, invite à étudier le développement du langage dans ses aspects discursifs et pragmatiques. Dans cette optique, les travaux, surtout menés chez des enfants d'âges préscolaires et scolaires, ont permis de montrer d'une part, l'influence du genre discursif sur les capacités langagières des enfants, et d'autre part, que des variations dans le contexte de production modifient ces capacités. Les paramètres du contexte étudiés concernent notamment l'interlocuteur, dont ses caractéristiques (âge,

¹¹ Nous neutralisons le genre dans une utilisation générique des termes lorsqu'il s'agit de référer à un regroupement d'individus du point de vue des périodes de la vie humaine (p. ex. l'adolescent) ou des catégories professionnelles (p. ex. le logopédiste). Nous avons toutefois conscience que dans ces cas, les formes utilisées sont celles permettant de coder une signification de sens du genre masculin et que cela a une grande influence dans les représentations que peuvent se construire les utilisateurs de la langue française.

²² Nous utilisons les normes de la 7^e édition du guide officiel du style APA (2020) pour les références bibliographiques et les tableaux.

langue(s) parlée(s), familiarité ou non avec l'enfant, connaissances partagées ou non avec lui, statut social), mais aussi les activités réalisées, ce qui justifie l'intérêt que nous leur portons.

Le développement langagier à l'adolescence a été étudié plus récemment. Pour cette raison, il nécessite encore d'être documenté et cela est d'autant plus vrai pour le développement langagier d'adolescents présentant une histoire avec un TDL. Il est toutefois attesté que les adolescents sont satisfaits lorsqu'une aide leur est proposée pour développer des stratégies afin de surmonter leurs difficultés langagières et que le suivi logopédique leur est bénéfique. Puisque les traitements logopédiques s'avèrent efficaces à l'adolescence, il est pertinent de mieux comprendre le déroulement des séances de traitement logopédique à cette période. Dans cette optique, nous documentons les pratiques interactionnelles lors d'interactions logopédiste(s)-adolescent(s) et par là-même les capacités interactionnelles de plusieurs profils d'adolescents rencontrant des difficultés langagières à l'oral. Pour ce faire, nous prenons comme porte d'entrée un genre discursif fortement investi dans la vie de tous les jours et qui comprend de nombreux enjeux dans les sphères scolaire, professionnelle et privée, à savoir le récit d'expériences personnelles, et proposons d'en décrire les utilisations lors de séances de traitement logopédique impliquant des adolescents. Cet objectif est d'autant plus motivé que la capacité à produire des récits d'expériences personnelles peut être perturbée chez des adolescents avec un TDL alors même qu'elle leur permettrait de donner du sens à leur parcours de vie et qu'elle les aiderait à s'intégrer dans la société. En effet, cette capacité permet aux participants d'interactions verbales d'assumer différentes fonctions qui sont d'une importance considérable durant la période adolescente (Bruner, 1983 ; Bronckart, 1997 ; Conti-Ramsden et Durkin, 2010 ; Reed et al., 2007) mais le TDL rencontré durant l'enfance, qui perdure à l'adolescence, notamment aux niveaux discursif et pragmatique, l'atteint considérablement (de Weck et Marro, 2010 ; Joffe et al., 2019 ; Snow et al., 2012).

C'est par ailleurs un intérêt prononcé pour tout ce qui concerne le langage qui motive notre thématique de thèse, et qui s'est très tôt manifesté au travers de notre goût pour les récits littéraires. Ce sont donc des contenus à portée universelle et transmis dans une forme sublime qui nous ont amenée à nous intéresser à la matérialité de la langue et à son fonctionnement, et par transfert à ses utilisations au quotidien, ce qu'atteste notre parcours universitaire. La langue, nous l'avons ensuite enseignée, ce qui nous a motivée à vouloir comprendre la façon dont les enfants acquièrent le langage. La langue de l'Autre, qu'elle soit étrangère ou déviante, nous a pareillement passionnée. Nous avons tiré d'elle un enseignement : la fonction initiale du langage est de communiquer, de créer du lien social et d'agir sur autrui. Nous avons pu approfondir cette conception du langage dans le cadre de notre assistantat doctoral en

logopédie auprès de la professeure de Weck, et regrouper tous nos intérêts langagiers pour servir la présente thématique de thèse.

Cette thèse se compose de quatre parties. La partie I comprend 4 chapitres théoriques. Dans le chapitre 1, nous ancrons l'étude dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif. En regard de cette perspective, plusieurs thématiques en rapport avec le langage sont développées dont sa définition, les niveaux de description de la langue, les capacités langagières et le développement langagier. Dans le chapitre 2, le TDL et l'institution logopédique sont présentés en regard de la période de l'enfance. Dans le chapitre 3, le genre du récit d'expériences personnelles est examiné dans ses aspects définitoires et développementaux mais également du point de vue des capacités langagières qu'il requiert ou des fonctions qu'il permet aux participants d'interactions verbales d'assumer. Nous montrons aussi que la capacité à l'utiliser peut être entravée par un TDL et nous renseignons sur ses utilisations dans différents contextes. Par ailleurs, nous relevons que la littérature décrit d'autres formes d'évocations d'expériences personnelles que le récit d'expériences personnelles, comme l'annonce de nouvelle qui concerne une mention d'expérience. Nous étendons alors l'intérêt que nous portons au récit d'expériences personnelles à l'ensemble des évocations d'expériences personnelles (dorénavant évocations). Dans le chapitre 4, nous centrons les propos sur la période adolescente : le développement langagier, le rôle de la capacité à produire des récits d'expériences personnelles, la manifestation du TDL et les traitements logopédiques sont considérés en regard de cette période.

Dans la partie II, qui concerne 3 chapitres, nous présentons la question de recherche de la thèse (Chapitre 5), puis les choix méthodologiques opérés pour y répondre, en commençant par la méthodologie de recueil des données investie (Chapitre 6) et en poursuivant par celle de leur analyse (Chapitre 7). Plus spécifiquement, dans le chapitre 5, en partant des éléments présentés dans les parties théoriques, nous élaborons la question de recherche relative aux utilisations des évocations lors des traitements logopédiques à l'adolescence, émettons des hypothèses en regard des facteurs susceptibles d'influencer ces utilisations et présentons les axes de recherche qui nous permettront de répondre à la question tout en vérifiant les hypothèses. Dans le chapitre 6, nous présentons le corpus *Speech Therapy*³ qui est composé d'enregistrements audio-vidéo d'interactions logopédiste(s)-adolescent(s). La population est

³ Ce corpus a été récolté par l'équipe de logopédie de l'université de Neuchâtel, sous la direction de Geneviève de Weck, dans le cadre du projet *Interactional competences : Social representations and interactional practices in speech and language therapy*, qui intègre le projet Sinergia (n°CRSII1_136291/1) *Interactional Competences in Institutional Practices : Young People between School and the Workplace* (IC-You) financé par le Fond National suisse de la Recherche Scientifique, initié en 2012 et dirigé par Simona Pekarek Doehler.

composée de trois dyades logopédiste-adolescent (19 séances) et d'un groupe thérapeutique impliquant quatre adolescents (5 séances). Les sept adolescents de l'étude, âgés de 12 à 16 ans, ont tous rencontré des difficultés d'acquisition du langage oral durant l'enfance, lesquelles se répercutent encore au moment des enregistrements sur leurs capacités langagières orales et écrites. Les séances ont été filmées, sur une durée de trois mois, par les logopédistes de l'étude, sans que celles-ci n'aient reçu au préalable de consignes particulières quant aux activités à réaliser durant ces séances. Tous les participants ont accepté d'être filmés en signant une autorisation écrite, nous donnant droit d'exploiter ce corpus dans une visée de recherche scientifique. Toutes les interactions ont ensuite été transcrites en tours de parole, en utilisant des noms d'emprunts afin de conserver l'anonymat des participants. Dans le chapitre 7, nous présentons la méthodologie d'analyse des interactions récoltées. Nous montrons que nous identifions les productions discursives, dont les évocations, à l'échelle de la séquence discursive, qui est composée au minimum de 5 énoncés. Ensuite et afin de décrire les utilisations des évocations relevées, nous expliquons que nous quantifions certaines des caractéristiques contextuelles, discursives, interactionnelles et aspects de contenu des séquences au moyen desquelles les participants évoquent leurs expériences personnelles, et ce en nous appuyant sur des catégories d'analyse, que nous présentons alors.

La partie III comporte 5 chapitres de résultats. Dans le chapitre 8, nous décrivons le corpus du point de vue des séquences discursives que les participants coproduisent. Par ailleurs, comme nous avons pour objectif d'étudier les évocations en regard des activités dans lesquelles elles s'insèrent, nous le décrivons du point de vue des activités que les participants réalisent lorsqu'ils interagissent verbalement. Nous présentons ensuite les résultats concernant l'influence de 4 facteurs sur les utilisations des évocations relevées : l'activité dans laquelle l'évocation s'insère et que les participants réalisent (Chapitre 9), le genre discursif de la production langagière au moyen de laquelle l'expérience est évoquée (Chapitre 10), le statut du locuteur qui initie l'évocation (Chapitre 11) et le setting d'interaction (dyade vs groupe) dans lequel l'évocation est produite (Chapitre 12).

La partie IV est constituée d'une synthèse dans laquelle nous discutons du rôle tenu par l'activité, le setting, le statut du locuteur et le genre de séquences en regard des utilisations des évocations (Chapitre 13) et d'une conclusion dans laquelle nous exposons la portée clinique des résultats tout en annonçant des perspectives de recherche (Chapitre 14).

I. Éléments théoriques

1. L'interactionnisme socio-discursif et le langage

L'interaction se définit comme un champ mutuel d'influences entre au moins deux phénomènes. Ce concept a l'avantage qu'il permet de considérer les effets d'un phénomène sur un autre, non de façon unidirectionnelle mais bidirectionnelle. L'interactionnisme est alors défini comme l'étude scientifique de ces relations réciproques d'au moins deux phénomènes l'un sur l'autre et/ou les autres. Lorsque l'interaction met en jeu au moins un individu, elle est qualifiée de sociale pour deux raisons : d'une part elle génère du sens, et d'autre part elle s'inscrit dans un contexte spécifique qui influence les actions de l'individu. L'interaction sociale réfère ainsi aux influences réciproques que les individus exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres (Goffman, 1973). L'interactionnisme social constitue dès lors une entrée possible pour expliquer les phénomènes collectifs. Les pionniers de ce courant scientifique, issu de la sociologie et de la psychologie (Vygotski, 1934/1997 ; puis Bruner, 1960/1983), proposent d'expliquer les activités collectives humaines ainsi que les développements humains, non par des propriétés intrinsèques aux individus, mais par l'étude des interactions de l'homme avec son milieu. Un tel positionnement implique d'accorder une place importante aux activités médiatisées et/ou formatives dans les développements humains et dans les apprentissages. Dans la filiation de ce courant, la perspective de l'interactionnisme socio-discursif propose d'accorder une place privilégiée à tout ce qui relève du langagier dans la compréhension des phénomènes collectifs, des développements individuels et des conduites d'éducation-apprentissage (Bronckart, 2022). La notion d'interaction verbale y est alors centrale : elle concerne une influence mutuelle entre locuteurs, lesquels s'inscrivent de façon active dans l'échange verbal en tenant compte du contexte dans lequel ils interagissent. Dans ce chapitre, plusieurs thématiques en lien avec le langage sont considérées en regard de cette perspective. Nous montrons d'abord que ses fondements théoriques sont associés à des objectifs de recherche centrés sur le langage (1.1), ce qui nous amène à le définir (1.2), à relever que les niveaux fonctionnels (vs structuraux) de description de la langue y sont primordiaux (1.3) et que les capacités langagières s'envisagent selon le concept d'opérations psychologiques (1.4). Nous présentons alors la façon de concevoir le développement langagier dans cette perspective (1.5) et enfin les répercussions méthodologiques pour analyser les productions langagières (1.6).

1.1 Fondements théoriques et objectifs de l'interactionnisme socio-discursif

La perspective de l'interactionnisme socio-discursif (dorénavant ISD) traite de l'agir collectif humain et est héritière de l'interactionnisme social de Vygotski (1934/1997). Elle vise notamment à expliquer le rôle fondateur du langage dans les développements humains, et propose un modèle psychologique du fonctionnement des discours (Bronckart et al., 1985). Elle s'articule autour de trois grands axes hiérarchisés et pensés par Vygotski : les préconstruits hérités de l'histoire culturelle des communautés humaines, la médiation formative de ces préconstruits et les effets des processus de médiation sur la constitution et le développement des individus. Bronckart a consacré des ouvrages à la présentation de l'ISD (Bronckart, 1997, 2022), dont certains se focalisant plus spécifiquement sur la théorie du langage qu'elle permet d'induire (1977, 2019). Par ailleurs, l'auteur n'a cessé de présenter l'ISD dans ses différents travaux de recherche (*inter alia*, Bronckart 1987, 1994 ; 2004a et b, 2005, 2008, 2009). Dans ce qui suit, nous nous appuyons sur l'ensemble des travaux de Bronckart et de ses collaborateurs (p. ex. Dolz et al., 1993 ; Bronckart et al. 2004) pour présenter les trois grands axes ou niveaux d'analyse du programme de l'ISD.

Le niveau des préconstruits porte sur les dimensions de la vie sociale et positionne l'agir humain au cœur de l'ISD. Deux types de préconstruits sont différenciés : les savoirs accumulés, dont les connaissances sur la langue, et notamment sur les genres de textes et qui sont organisés en système de représentations collectives et les préconstruits liés à l'agir, qui concernent les activités collectives générales et leurs produits, dont les activités langagières et les textes qui en résultent ainsi que les formations sociales qui les gèrent et élaborent les règles, normes et valeurs sous-tendant les modalités acceptables de régulation des interactions entre les membres des groupes. Les activités collectives générales sont non-verbales, se répartissent en différents domaines et sont orientées vers des finalités diverses. Elles constituent des structures de collaboration organisant et médiatisant les interactions de l'homme avec son milieu et orientent les individus dans le monde des faits et des objets. Elles se composent d'actions. Si l'activité et l'action permettent toutes deux de désigner les formes d'interventions orientées de l'humain dans le monde, elles sont toutefois hiérarchisées puisque l'activité est envisagée sous l'angle du collectif (relevant de la sociologie) alors que l'action est perçue du point de vue de l'individu (relevant de la psychologie). Cette distinction s'opère nécessairement sur le plan motivationnel et intentionnel (ce qui est aussi expliqué par Venturini, 2012). Les motivations des activités concernent des déterminants externes d'origine collective de nature matérielle ou de l'ordre

des représentations et celles des actions constituent des motifs qui sont les raisons d'agir telles qu'elles sont intériorisées par une personne singulière. Les intentions des activités concernent des finalités d'origine collective et socialement validées et celles des actions sont des fins de l'agir intériorisées par un individu singulier. Les actions se composent elles-mêmes d'opérations, automatisées ou non, et qui sont autant d'instruments au service des buts. Les opérations reflètent les choix de l'agent, et concernent ses capacités disponibles qui se traduisent en actes. Les activités collectives générales sont commentées au moyen d'activités langagières. Ces dernières sont donc motivées et orientées par les premières. Elles assurent l'entente indispensable à leur réalisation, qu'elles contribuent à planifier, réguler et évaluer constituant ainsi l'instrument de l'intercompréhension humaine soit la matérialisation d'un *agir communicationnel* (notion reprise à Habermas, 1987). Pour ce faire, elles investissent les représentations du monde qu'elles traduisent en représentations verbales. Leurs correspondants empiriques-linguistiques sont les textes. Ces derniers dépendent alors nécessairement des formations sociales et des activités générales qu'ils permettent de commenter. De la même façon que les activités générales se composent d'actions et d'opérations, les activités langagières peuvent être appréhendées au niveau de l'action langagière laquelle résulte d'opérations langagières. L'action langagière constitue une partie de l'activité langagière dont la responsabilité se trouve imputée à un individu singulier (l'émetteur). Elle se définit par les modes de coopération sociale dans lesquels elle s'insère (le lieu social, l'émetteur et le destinataire) ainsi que par les buts qu'elle vise. Son correspondant empirique-linguistique est le texte. Les opérations langagières concernent les décisions dont les caractéristiques d'un texte témoignent objectivement (Bronckart, 2022).

Au niveau d'analyse des préconstruits, les travaux socio-interactionnistes proposent un modèle de la production et de l'organisation de l'activité langagière élaboré à partir de l'analyse quantitative de distributions des unités linguistiques observables dans un corpus en français et permettant de conceptualiser les opérations psycholangagières dont ces unités sont les traces. L'architecture textuelle de la perspective socio-interactionniste est toutefois présentée comme étant à retravailler sans cesse, le modèle théorique proposé ayant déjà subi d'importantes modifications. Comme tout modèle, il est investi par différents chercheurs qui sont amenés à l'adapter aux domaines de recherche qui sont les leurs. Par exemple, dans le domaine de la recherche en pathologie du langage, les travaux s'inscrivant dans une perspective de l'ISD sont d'un intérêt conséquent pour la compréhension des troubles langagiers et la pratique logopédique (de Weck, 2003 ; de Weck et Marro, 2010).

Le niveau des médiations formatives cible les processus par lesquels les adultes intègrent les nouveaux venus aux préconstruits disponibles dans leur environnement socioculturel. Les démarches de contrôle et d'évaluation ainsi que les démarches éducatives sont intégrées à ce niveau. Rappelant comme le font Rochex (2018) ou Taisson-Perdicakis (2018) que selon Vygotski (1931/2014) le handicap est pensé comme entravant l'accès au culturel et qu'il nécessite alors d'être compensé par la création de voies de détour du développement culturel, nous intégrons à ce niveau d'analyse les démarches d'accompagnement d'enfants considérés en situation de handicap, dont les démarches thérapeutiques, et parmi elles les séances de traitement logopédique. Au niveau des médiations formatives, les analyses peuvent concerner le rôle des parents dans les acquisitions langagières, ou l'examen de thématiques liées à l'intervention thérapeutique durant les traitements logopédiques (de Weck, 2005b). Une spécificité est à souligner pour les démarches précitées puisque le moyen et l'objet de l'intervention sont de même nature : ils relèvent du langage.

Le niveau des effets des médiations formatives cible d'une part le rôle des médiations formatives dans l'émergence, le développement et la cristallisation des faits sociaux (institutions, valeurs, normes) et d'autre part, leur rôle dans l'émergence et le développement des processus de pensée consciente de la personne. A ce niveau d'analyse, il est postulé que les textes permettent de faire émerger la pensée consciente de l'individu et qu'ils sont les médiateurs des processus de son développement ultérieur. En effet, en tant que productrices d'unités sémiotiques, soit de représentations collectives et partagées, les activités langagières sont appropriées et intériorisées par l'enfant ce qui engendre la transformation de son psychisme hérité en un système de pensées auto-accessibles et conscientes. Plus spécifiquement, le processus de transformation du psychisme sensori-moteur hérité en une pensée consciente fondatrice de la personne est rendu possible par l'intériorisation des propriétés structurelles et fonctionnelles des signes langagiers tels qu'ils sont décrits par de Saussure (1916/1995). Ces hypothèses s'inscrivent en prolongation des travaux de Vygotski pour lequel le développement humain et le psychisme sont les produits d'une genèse sociale, soit d'une appropriation, grâce à l'interaction avec autrui, d'œuvres, d'outils ou techniques de nature sémiotique ou culturelle, dont l'usage agit sur le développement du psychisme, dont ses fonctions et leurs rapports, en le restructurant radicalement (Rochex, 2018). Le développement humain n'est pas seulement intériorisation des activités, œuvres, outils ou

techniques externes puisque en partant de l'inter- vers l'intra- psychisme, il s'accompagne ce faisant d'un procès de transformation de ce qui est intériorisé et entre alors dans un nouveau système de rapport (Rochex, 2018). Ainsi, lors d'apprentissage, l'activité langagière constitue à la fois un instrument de médiation et également un lieu d'exploration et de transformation de l'activité et du sujet (Schneuwly, 2008). Le développement langagier joue alors un rôle primordial dans l'émergence de la pensée consciente, et le langage constitue un médiateur du développement ultérieur des capacités cognitives et psychologiques de la personne. Il devient alors légitime de se demander si une acquisition du langage non typique, en raison de pathologies, affecte l'émergence de la pensée consciente et si un langage perturbé entrave les développements ultérieurs de la personne.

Force est de constater que dans les trois niveaux d'analyse les orientations de recherche sont centrées sur les textes. Le niveau des préconstruits concerne les savoirs sur la langue, et notamment les savoirs relatifs à la notion de genres de textes, et les textes sont les préconstruits qui matérialisent les activités langagières. Au niveau des médiations, les textes sont investis dans les activités formatives et ou thérapeutiques alors même que certaines d'entre elles concernent des démarches qui visent l'appropriation des textes par les nouveaux venus. Au niveau des effets des médiations, il est postulé que les médiations textuelles contribuent au développement psychologique ultérieur de la personne. Les orientations de recherche s'inscrivent alors dans un courant non seulement *social* mais aussi *discursif*, qui est qualifié alors *d'interactionnisme socio-discursif* par Bronckart et ses collaborateurs et qui amène, puisque tout texte relève d'un genre, à prendre en compte l'existence de différents genres discursifs dans la société. En définitive, l'ISD permet de formaliser les mécanismes d'interaction se déployant entre les quatre systèmes que sont la langue, l'activité sociale, le psychologique et le discursif (Bronckart, 2005).

1.2 Le langage : un *agir* orienté et situé socialement

Dans le cadre de l'ISD, le langage est conçu comme une pratique sociale dépendante du contexte (Bronckart, 1997) qui, outre la représentation, a pour fonction initiale la communication, la liaison sociale et l'action sur l'entourage (Vygotski, 1934/1997). Cette forme d'action humaine peut être plus ou moins réussie selon que l'interlocuteur comprend l'intention communicative du locuteur. Le discours est alors conçu comme un ensemble d'énoncés organisés dans le but de former un tout cohérent (de Weck et Rosat, 2003). Si les

locuteurs visent à rendre cohérent leurs discours qu'ils accommodent aux paramètres du contexte afin d'atteindre *un maximum d'efficacité communicative* (de Weck, 2005a), de leurs côtés, les interlocuteurs doivent comprendre l'intention communicative du locuteur et engagent pour ce faire les processus inférentiels nécessaires à cette compréhension tout en préparant leur prochain tour de parole, afin à leur tour d'agir sur leur interlocuteur. L'utilisation du langage concerne ainsi la réalisation d'une activité ou d'une conduite langagière finalisée (Esperet, 1990a), qui nécessite une collaboration et un ajustement mutuel entre les locuteurs. Le langage est à considérer en regard de la situation dans lequel il est utilisé et du contexte dans lequel il s'insère (Bronckart et al., 2004) et la situation de production prime par rapport au fait second de la matérialité orale ou écrite de la langue (Schneuwly, 1985). Dans ce qui suit, nous poursuivons la description du langage socialisé en comparant les deux modalités de la langue.

La langue est un langage commun à un groupe linguistique. Pour les groupements humains qui ont vu apparaître l'écriture, l'usage de la langue orale est traditionnellement différencié de l'écrit. Outre le médium utilisé, duquel résulte une différence de matérialisation, graphique et visuelle pour l'écrit, acoustique et auditive pour l'oral, plusieurs différences sont à relever entre les deux modalités. Concernant le *degré d'interactivité* entre l'émetteur et le récepteur, l'échange se fait le plus souvent en face à face à l'oral alors qu'à l'écrit l'émetteur s'adresse à un récepteur absent (Kerbrat-Orecchioni, 1998). A l'oral, le récepteur est situé dans le même espace-temps que l'émetteur et peut lui répondre directement : il est alors qualifié d'interlocuteur, de coproducteur du message (Bronckart, 1997). Ainsi et concernant *le degré de prise en charge du discours*, ce dernier est généralement monogéré à l'écrit, soit pris en charge par une seule personne, alors qu'à l'oral, le discours est dit polygéré car construit par plusieurs locuteurs (de Weck, 2003). Les productions de l'oral peuvent ainsi être qualifiées de coproductions langagières. La polygestion peut s'exercer dans une alternance régulière de prise de parole entre les locuteurs mais bien souvent les discours sont pris en charge à différents degrés entre les locuteurs. Par ailleurs, lorsqu'un seul locuteur prend en charge le discours, il est tout de même possible d'observer des interventions de l'interlocuteur, ne serait-ce que sous forme minimale comme des accusés de réception ou des phatiques. Du reste, la prise en charge discursive peut être redistribuée entre les locuteurs en cours d'interaction. Par conséquent dans les échanges verbaux de l'oral, le locuteur ne peut être réduit à un émetteur d'un message qui serait adressé dans une seule direction à un récepteur, mais comme le participant d'une activité commune et qui collabore avec l'interlocuteur afin de la finaliser. Inversement l'interlocuteur influence le locuteur. Ainsi, les coproductions

langagières de l'oral résultent *d'influences mutuelles* qui s'exercent entre les différents participants de l'interaction verbale. A l'écrit, les influences mutuelles entre scripteur et lecteur ne sont pas instantanées mais différées lorsqu'elles s'actualisent, comme lors de révisions de textes. L'influence du destinataire s'exerce certes sur le scripteur, dans les choix textuels qu'il peut faire, mais n'est pas opérante en tant qu'intentionnalité du destinataire d'agir sur le scripteur au moment même de la production écrite. De même, l'influence que le scripteur peut avoir sur le destinataire ne peut être effective qu'au moment de la lecture et non de l'écriture. Il en résulte qu'aucun ajustement mutuel entre scripteur-lecteur ne s'opère durant le temps de la production langagière écrite. Par ailleurs, et en raison même du fait que le locuteur et l'interlocuteur sont situés dans le même espace-temps, l'utilisation du langage oral s'inscrit dans *la multimodalité* des conduites voco-verbales et posturo-mimo-gestuelles (Colletta, 2000). Le locuteur peut s'appuyer sur l'intonation ou la prosodie (Couper-Kuhlen et Selting, 1996), sur les gestes, dont les regards et les mouvements corporels (Goodwin, 1979, 1980), et plus globalement sur le contexte. Ces ressources pour communiquer sont absentes de l'écrit. Par contre, dans cette modalité, les conditions de production et de réception sont souvent qualifiées de plus réfléchies et de plus lentes puisque le fait langagier devient conscient en tant que tel, l'attention étant alors plus facilement concentrée sur lui (Vygotski, 1934/1997). Le scripteur, qui n'est pas positionné dans l'immédiateté de l'échange, prend ainsi le temps de mettre en mots ce qu'il souhaite transmettre à son lecteur. Concernant *l'élaboration discursive*, le langage oral offre la possibilité aux participants de ne pas achever leurs productions en cours ou d'en modifier abruptement le type discursif dans un même tour de parole. Ils peuvent également revenir sur ce qui vient d'être dit, et dans ce cas leur discours apparaît produit en plusieurs parties, soit morcelés. Ce phénomène est fréquent pour le langage oral qui ne peut être considéré comme continu d'autant plus qu'il comporte des ratés, des répétitions, des hésitations, des pauses, des interruptions, des auto-corrections, des ruptures de construction en cours d'énoncé, des inachèvements mais également des commentaires sur ce qui est dit par le locuteur lui-même, notamment la préoccupation d'employer un mot plutôt qu'un autre par des formules du type *comment dire ? ; non pas... mais ; comme on dit...* et par une utilisation vague du lexique comme *truc, machin* ou *chose*. Cela revient à dire que la production langagière peut être considérée comme instantanée à l'oral. L'ensemble des phénomènes présentés dans ce paragraphe sont manifestement moins fréquents à l'écrit : les productions étant plutôt considérées comme stabilisées et continues. Relevons enfin qu'entre les deux modalités, il existe des *variations d'usages*. Donnons pour exemples l'utilisation fréquente du passé-simple et du participe présent à l'écrit et la rareté de

ces formes à l'oral, ou l'inversion sujet-verbe dans les questions de l'écrit, laquelle n'est pas toujours usitée dans les questions de l'oral.

Jusqu'à présent, nous avons traité du langage socialisé : celui tourné vers l'autre et utilisé pour communiquer. Toutefois, un autre langage existe. Il s'agit du langage intérieur, celui que l'on se fait à soi-même, appelé au début du développement humain *langage égocentrique* chez l'enfant. Les travaux de Vygotski (1934/1997) montrent qu'en se parlant à lui-même, l'enfant est parfois amené à modifier sa façon de faire. Cela signifie pour l'auteur, que le langage constitue un véritable moyen de la pensée et non son reflet comme chez Piaget (1923/2002). Ainsi, le langage égocentrique n'a pas le même statut ni la même fonction chez les deux auteurs précités, comme l'explique entre autres Laval (2019). Chez Piaget, il est le reflet de la pensée qui accompagne l'activité en cours de l'enfant et est voué à disparaître et chez Vygotski, il correspond à une forme particulière et autonome de langage qui se détache du langage social au cours du développement pour évoluer en une forme intériorisée. Il n'est alors pas qu'un simple accompagnement de l'activité mais une véritable forme de raisonnement et se transforme dans la suite du développement en langage intérieur : l'enfant peut alors raisonner sans produire les mots (Laval, 2019). Ainsi pour Vygotski, le langage égocentrique est extérieur dans sa forme et intérieur dans sa fonction, à savoir s'influencer soi-même. Il se transforme ainsi en pensées proprement dites. Mais comme le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée de l'enfant s'effectue du social à l'individuel, le déterminisme linguistique, soit la proposition selon laquelle le langage détermine la pensée humaine, est en revanche ici exclu (p. ex. l'hypothèse de Sapir-Whorf, Carroll, 1956). Vygotski (1934/1997) considère d'abord de manière indépendante le développement de la pensée et celui du langage (grâce à l'interaction avec le milieu environnant), pour ensuite arriver à un stade du développement où langage et pensée sont interreliés. Le langage devient alors un moyen de la pensée, laquelle peut être verbalisée. Il l'influence et vice-versa. Par ailleurs, pour Popper (1984), philosophe indéterministe, la pensée ou les idées possèdent une autonomie partielle puisque dès qu'elles sont formulées en langage, elles deviennent un objet extérieur au locuteur pouvant alors être critiquées intersubjectivement par les autres aussi bien que par lui. Le langage intérieur correspond ainsi à la pensée verbale. Ce langage devient alors un outil pour communiquer à soi-même, et par conséquent agir sur soi-même. En définitive, envisagé dans une perspective socio-interactionniste, le langage sert à communiquer et agir, qu'il soit parlé ou écrit et que l'effet de son action soit dirigé vers autrui ou vers soi-même (langage socialisé vs intérieur).

1.3 Les niveaux de description de la langue

Dès lors que nous considérons le langage en tant qu'action, la description qui en est faite nécessite de porter un intérêt particulier à ses utilisations en contexte. Cela revient à considérer les aspects fonctionnels de la langue (1.3.1 et 1.3.2) et pas seulement ses aspects structuraux (ses composants) (1.3.3). Les aspects fonctionnels réfèrent aux niveaux pragmatique et discursif de description de la langue. Si la considération de ces deux niveaux amènent les chercheurs, dont de Weck et Rosat (2003), à accorder une importance primordiale au contexte d'interaction et à prendre pour objet d'analyse des unités supérieures à l'énoncé ou à la phrase, il demeure toutefois pertinent selon ces auteures de les différencier dans la mesure où le niveau pragmatique cible les caractéristiques communes à toute interaction verbale alors que le niveau discursif vise à spécifier les analyses selon les genres de discours.

1.3.1 Le niveau pragmatique : celui de l'action

Ce niveau réfère à l'utilisation en contexte du langage pour agir sur autrui (Monfort et al., 2005). Il concerne alors la description du contexte dans lequel le langage s'insère (a) et nécessite de concevoir le langage comme une succession d'actions permettant aux participants des interactions verbales d'agir les uns sur les autres (b).

a) La situation de production et le contexte. Comme l'ISD accorde une place importance au contexte dans la compréhension des phénomènes langagiers, le niveau pragmatique de la langue est primordial pour ce courant. Le contexte est évidemment investi dans d'autres perspectives que celle que nous investissons. Par exemple, Jakobson (1963), inscrit dans une perspective structuraliste, l'introduit dans le schéma de la communication verbale, soit dans l'acte communicatif, qu'il modélise. Toutefois, selon les auteurs, la notion de contexte englobe différents paramètres. Par exemple, Hymes (1974) différencie le setting (composante socio-spatiale du contexte) de la scène (contexte psychologique en lien notamment avec le degré de formalité). Duranti et Goodwin (1992) en proposent quatre paramètres : le cadre socio-spatial, l'environnement comportemental (mouvements et gestes associés à l'activité sociale), le contexte langagier et le contexte extra-situationnel (connaissances d'arrière-plan dont disposent les participants). Spécifions alors ce que le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif entend par *situation de production* et par *contexte*. **La situation de production.** La production langagière est une action imputable à un locuteur pourvu de représentations mais qui se déploie dans un milieu dont les éléments sont définissables indépendamment des représentations du locuteur (Bronckart, 2019). La situation

de production concerne ce milieu qui est constitué de deux types de paramètres susceptibles d'avoir une influence sur les propriétés des productions langagières : les paramètres physiques et les paramètres socio-sjectifs (Bronckart, 2019).

Les paramètres physiques sont liés au comportement concret de toute production langagière et sont au nombre de cinq : l'émetteur, le récepteur, le lieu, le moment et l'intégralité des autres entités physiques présentes dans la situation de communication.

- *L'émetteur* est l'auteur de la production langagière. Outre le choix de la langue, les différences d'utilisation du langage entre locuteurs concernent l'âge, et en conséquence le niveau de développement langagier, et les spécificités individuelles qui peuvent se manifester dans des utilisations stylistiques du langage. Des différences entre locuteurs peuvent être consécutives à des troubles neurodéveloppementaux, dont les troubles langagiers.

- *Le récepteur* réfère aux personnes susceptibles de répondre et de coproduire la production langagière avec le locuteur. L'interlocuteur est donc témoin de la production langagière, qu'il soit physiquement au même endroit que le locuteur, ou distant de lui mais relié toutefois à lui par des moyens de communication comme le téléphone et l'appel vidéo sur internet. L'interlocuteur qui coproduit le discours avec le locuteur est qualifié de coproducteur (Bronckart et al., 1985). La notion de *participants* est proposée par Hymes (1974) pour désigner l'ensemble des individus qui peuvent endosser en alternance le rôle de locuteur et d'interlocuteur dans une interaction verbale. Les différences d'utilisation du langage selon l'interlocuteur concernent les caractéristiques de ce dernier comme la langue utilisée et celles que le locuteur sait qu'il maîtrise, l'âge, les caractéristiques individuelles et la présence ou non de troubles mais aussi les connaissances qu'il possède et qui sont ou non partagées avec le locuteur ainsi que le nombre d'interlocuteurs (p. ex. la configuration dyadique ou de groupe). Par exemple, chez les enfants bilingues, la manière d'interagir varie selon la langue utilisée par l'interlocuteur (Volpin, 2021). Par ailleurs, le fait que les connaissances soient ou non partagées entre le locuteur et l'interlocuteur influencent les propriétés des textes produits par des enfants (de Weck et al., 2005 ; Hickmann et al., 1995). En situation de restitution d'histoires, les introductions inadéquates de référents sont plus fréquentes avec un interlocuteur qui ne connaît pas l'histoire qu'avec un interlocuteur qui la connaît (de Weck et al., 2005). Selon le nombre d'interlocuteurs, différents types d'interactions peuvent être décrites. L'interaction qui présente un locuteur et son interlocuteur est qualifiée de *dyade* et celle avec un locuteur et au minimum deux interlocuteurs de *groupe*. La configuration de groupe n'implique pas les mêmes contraintes interactionnelles que la configuration dyadique. Par exemple, les prises de parole se complexifient dans un groupe : en

raison du nombre plus important de participants, les paroles peuvent se chevaucher.

- *Le lieu et le moment physiques* réfèrent à l'espace-temps de l'acte de production du texte. Le lieu auquel le texte est accessible se situe dans les coordonnées géographiques et le moment sur le calendrier chronologique conventionnel (Bronckart et al., 1985).

- Les autres *entités physiques* sont celles disponibles dans l'espace-temps de la production du texte (Bronckart, 2019) et peuvent concerner des objets.

Les *paramètres socio-sujectifs* découlent du fait que la production langagière s'inscrit dans une interaction impliquant nécessairement le monde social (normes et valeurs) et le monde subjectif (ce que l'on donne à voir de soi en agissant) (Bronckart, 2019). Ils concernent les modes de coopération de l'action langagière (lieu social, rôle social de l'émetteur et du récepteur) ainsi que le but qu'elle vise (Bronckart, 1987) et sont ainsi au nombre de quatre :

- *le lieu social* réfère à un espace de la vie sociale dans lequel se rencontrent les êtres humains dans le cadre de la réalisation des activités collectives générales et constitue alors une zone de coopération dans laquelle le langage est utilisé (Bronckart, et al., 1985). Il englobe les formations sociales, les institutions, les appareils idéologiques, les espaces des pratiques quotidiennes, soit tout mode d'interaction dans le cadre duquel est produit un texte (Bronckart, 1987, 2019). Les espaces sociaux concernent les sphères publiques, notamment les lieux de travail et les institutions (l'école, la logopédie, l'hôpital, les lieux de culture ou de rencontres sportives). Les domaines sociaux dans lesquels se rencontrent les personnes peuvent aussi référer à une sphère privée comme la famille, le couple ou les amitiés. Relevons que les lieux de loisirs peuvent tout autant concerner une institution lorsqu'ils réfèrent à une structure sociale accueillant un groupe organisé (théâtre, gymnase, concert, musée) qu'une sphère privée lorsqu'ils ne sont pas structurés autour d'un groupe obéissant à des règles. Chaque lieu social présente plusieurs objectifs liés à la motivation générale de l'activité collective générale auquel il appartient. Ces objectifs justifient que les êtres humains s'y rencontrent (p. ex. enseigner et apprendre pour l'école, soigner pour l'hôpital, développer les capacités langagières et communicationnelles pour la logopédie). Le lieu social oriente nécessairement les interactions verbales qui se déroulent en son sein (voir aussi la notion de goal-oriented activity chez Heritage, 2004). Par exemple, les productions langagières à l'hôpital présentent assurément un champ lexical spécifique à la médecine et aux soins. Par ailleurs, le cadre plus ou moins informel des institutions est susceptible d'avoir une influence sur les règles régulant l'échange (p.ex. il peut être attendu de l'élève qu'il demande à prendre

la parole en classe ; des tours de table peuvent réguler les échanges lors de réunions de travail). Ainsi, si le langage a pour principal objectif d'agir sur autrui, il est possible de spécifier l'orientation de son action en fonction du lieu social dans lequel il est utilisé. Toutefois, dans la recherche, les interactions verbales sont généralement analysées au sein d'un seul lieu social, les lieux sociaux étant rarement comparés entre eux (p. ex. ils le sont dans l'étude de Hassan et al., 2021). Les lieux institutionnels souvent étudiés concernent les lieux de travail (p. ex. un commissariat de police, Schegloff, 1968 ; un centre d'appel des urgences, Sacks, 1995 ; la tour de contrôle d'un aéroport, Goodwin, 1979), l'école (*inter alia*, Pekarek Doehler, 2021) ou les séances de traitement logopédique (de Weck, 2003).

- *le rôle social* joué par l'émetteur est celui attribué à l'agent actif lui donnant le statut d'énonciateur. Le rôle social constitue un comportement communicationnel légitimé par l'activité : il est ratifié comme tel explicitement ou par défaut, et témoigne d'une attente en vigueur (Burger, 1999). Il résulte du statut social du locuteur, soit de l'identité qui légitimise sa participation à l'activité, et qui explicite aussi le statut communicationnel dans l'activité (p. ex. être un débattant ou un animateur). Le statut communicationnel n'est opérant que durant le déroulement de l'activité et dépend de la temporalité de cette dernière (Burger, 1999).

- *le rôle social* du récepteur concerne le destinataire ou public visé par l'action dans le cadre social. Des travaux examinant le langage des enfants rendent compte d'une adaptation de l'enfant à son interlocuteur selon le rôle social de ce dernier, et notamment selon la familiarité : l'organisation du discours sera différente si l'enfant connaît ou ne connaît pas son interlocuteur (de Weck, 2005b ; Ingold et al., 2005 ; Liles, 1996). D'après Rondal (1978), qui se réfère à Gleason (1973) et Weeks (1971), dès 4 ans les enfants modifient leurs discours selon qu'ils s'adressent à un pair ou à un adulte, et selon qu'ils connaissent ou non ce dernier et le langage le plus complexe s'observe en interaction avec un adulte non-familier.

- *les buts de la production langagière* relèvent des projections de ses effets sur le destinataire (p.ex. convaincre d'agir dans une direction) (Bronckart, 2019).

Le contexte. En prolongation de Kleiber (1994), Bronckart (2019) rend attentif au fait que les paramètres socio-subjectifs de la situation de production ne sont pas à confondre avec les représentations que peuvent s'en faire les participants des interactions verbales : le contexte concerne tous les paramètres physiques et sociaux précités de la situation de production ainsi que les représentations que s'en fait le locuteur, et qui dépendent de ses connaissances générales sur le monde, et plus particulièrement sur l'environnement langagier (activité langagière concernée) et sur le monde social dans lequel il est amené à interagir

(formation sociale impliquée, enjeux sociaux). L'ensemble complexe que constitue le contexte exerce un contrôle sur les aspects illocutoires de l'organisation des textes.

b) Les actes de langage et les valeurs illocutoires des énoncés. Nous nous référons à deux textes traditionnellement considérés comme fondateurs de la pragmatique : celui d'Austin (1962/1970) pour lequel *dire, c'est faire* et celui de Searle (1969/1988), pour lequel parler une langue revient à *réaliser des actes de langage* et non à utiliser seulement des symboles (p. ex. les mots). L'acte de langage est défini comme la plus petite unité réalisant par le langage une action destinée à modifier la situation des interlocuteurs comme l'ordre, la requête, l'assertion ou la promesse. La théorisation des actes de langage (Austin, 1962/1970) attribue trois actes à tout énoncé : l'acte locutoire qui est l'acte qui permet d'articuler les signes linguistiques selon le code interne d'une langue, l'acte illocutoire qui vise à ce que l'interlocuteur attribue une valeur d'action à l'énoncé, autrement dit une force illocutoire dirigée dans un certain sens par l'énonciateur et l'acte perlocutoire qui concerne l'effet prévisible provoqué chez l'interlocuteur. Par la suite, la théorie d'Austin (1962/1970) sur les actes de langage permet de concevoir tout énoncé produit dans une situation de communication comme la réalisation d'un acte social. Conformément à la perspective socio-interactionniste qui met en exergue les influences mutuelles notamment au niveau langagier, et en prolongement du courant pragmatique, l'interaction verbale est ainsi le produit d'un ajustement de deux séries d'actes de langage. Le concept de valeur illocutoire des énoncés concerne ces actes. L'interaction fonctionne alors comme le lieu de convergence de plusieurs projets individuels et comme la mise en relation d'actions hétérogènes (Filliettaz, 1997). En ce sens, l'interaction verbale est produite collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de ses participants (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Les paires adjacentes (Sacks et al., 1974), notamment la paire question-réponse, illustrent bien cette collaboration ou influence mutuelle. Un autre mécanisme interactionnel susceptible de les illustrer est le phénomène de reprise de forme, fortement usité dans les interactions entre adultes (*inter alia*, Vion, 2006). Avec la théorie des actes de langage, il est possible de décrire les interventions verbales de chacun des participants d'une interaction verbale du point de vue de l'agir.

1.3.2 Le niveau discursif

Ce niveau de description de la langue porte sur l'organisation et le fonctionnement linguistique des discours. Il nécessite de recourir aux notions de genres de textes ou de types

de discours. Nous commençons par définir ces notions (a) puis présentons la catégorisation des discours proposée dans le cadre de l'ISD (b).

a) Genre de textes et types de discours. Selon Bronckart (2003), Vygotski n'a pas abordé la question des *genres* comme préconstruits historiques, ni les propriétés des genres de textes accumulés par un groupe humain et disponibles dans ce que Bakhtine (1984) qualifie d'intertexte. Par ailleurs il n'existe pas de consensus quant à la terminologie à employer pour référer au concept général de *genre*. En effet, la théorie fait état des termes de *genre*, *type*, *discours*, *mode textuel*, *niveau*, *champ générique* ou bien encore *registre* ou *typologie situationnelle* (Adam, 1999 ; Bronckart, 1997 ; Charaudeau, 2001 ; Maingueneau, 1998 ; Rastier, 1996). En outre, les auteurs identifient aussi des *sous-genres* proposant parfois jusqu'à quatre niveaux hiérarchiques de catégorisation. Ainsi, un texte relevant d'un même genre peut être composé de segments distincts, ce qui peut compliquer les classifications. Toujours est-il que depuis Bakhtine (1984), la notion de *genre de textes* est applicable à l'ensemble des productions verbales organisées qu'elles soient écrites ou orales, normées ou issues de conversations ordinaires. Différents classements des *genres* ont été proposés. Bronckart (1997) cite notamment : Canvat, 1996 ; Chiss, 1987 ; Genette, 1986 ; Isenberg, 1978 ; Petijean, 1989, 1992 ou Schneuwly, 1987. Par ailleurs, la plupart des catégorisations proposées s'appuie sur l'héritage apporté par l'étude de la langue écrite, appliqué ensuite au champ de l'étude de l'échange oral. Par exemple, bien que le récit d'expériences personnelles foisonne à l'oral, la plupart des définitions le concernant repose sur une tradition de l'écrit, et plus spécifiquement sur l'analyse des genres littéraires. Or, pour Genette (1986), les genres sont des catégories littéraires et les modes d'énonciation des catégories qui relèvent de la linguistique. L'auteur insiste alors sur la nécessité méthodologique de distinguer ces deux façons de classer les textes. Déjà dans sa Poétique, Aristote différenciait les textes à valeur sociale et ceux à valeur littéraire. Bouquet (2004) relève l'émergence d'une *linguistique des genres* à partir des années 60, avec Benveniste (1966) thématissant les modes d'énonciation opposés du *récit* et du *discours*, avec Weinrich (1973) thématissant les attitudes de locution du *commentaire* et du *récit*, avec Jakobson (1963) traitant des fonctions du langage ou bien encore avec Austin (1962/1970), Searle (1969/1988) et leurs successeurs qui définissent et étudient les actes de langage. Dans tous les cas, et comme le souligne Bouquet (2004) à la suite de Hymes (1972) un concept général de *genre* est nécessaire à l'analyse de la parole et constitue une détermination de caractéristiques formelles des énoncés. Pour Bronckart (1997), les genres disponibles dans l'intertexte ne peuvent faire l'objet d'un classement définitif,

puisque'ils s'adaptent en permanence à l'évolution des enjeux socio-communicatifs, qu'ils sont porteurs de multiples indexations sociales et qu'ils sont organisés en nébuleuses aux frontières floues et mouvantes. Par ailleurs, selon l'auteur, ils ne sont pas directement accessibles pour le chercheur puisque la notion de genre concerne les régularités relevant du texte en tant qu'objet linguistique abstrait. Il est en revanche possible selon l'auteur de décrire les types de discours soit les unités linguistiques infra ordonnées, les segments entrant dans la composition des textes selon des modalités variables, les régularités d'organisation et de marquages linguistiques ne pouvant s'observer qu'au niveau de ces segments (Bronckart, 2004a).

Ainsi l'héritage des études des textes littéraires associé à la multiplication des propositions de prises en considération du contexte des productions langagières permet d'expliquer que les critères utilisés pour constituer les classifications des discours, et outre ceux basés sur le médium linguistique en lui-même (p. ex. taille et/ou nature du support utilisé), sont toujours de deux sortes : soit les définitions sont basées sur des aspects de contenu (contenu thématique évoqué), soit elles le sont sur des aspects situationnels (type d'activité humaine impliquée, effet communicatif visé, énonciation, caractéristiques d'ancrage à la situation de production). La perspective de l'ISD sollicite cette deuxième sorte de critères : elle se base sur les caractéristiques d'ancrage des productions langagières afin de proposer des modèles discursifs d'ensemble permettant de catégoriser tous les discours en vigueur dans la société.

b) Les architypes discursifs. Selon Bronckart et al. (1985), la dépendance des productions langagières au contexte s'analyse en termes d'opérations langagières, soit selon un sous-ensemble des opérations psychologiques construites par l'homme. Les types discursifs découlent d'opérations de structuration portant sur les rapports d'ancrage du discours à la situation de production, et sont pour cette raison qualifiés de psychologiques (Tableau 1). Les choix discursifs opérés par le locuteur se manifestent au travers des marqueurs de catégories énonciatives (pronoms personnels, repérages spatio-temporels, démonstratifs) ainsi que des emplois des modes et des temps des verbes. Un type de texte se définit ainsi par une organisation spécifique et par un sous-ensemble spécifique d'unités linguistiques (Bronckart et al., 1985).

Tableau 1*Les architypes psychologiques (Bronckart, 1997)*

	Coordonnées générales des mondes		
		Conjonction EXPOSER	Disjonction RACONTER
Rapport à l'acte de production	Implication	Discours interactif	Récit interactif
	Autonomie	Discours théorique	Narration

Comme exposé dans le tableau 1, les types discursifs engagent deux décisions binaires que doit prendre le locuteur. L'une concerne le rapport qu'il entretient avec le discours qu'il produit : il est soit impliqué soit non-impliqué. Les discours qui l'impliquent se caractérisent par des marques de la 1^{ère} personne et éventuellement de la 2^{ème} si l'implication du locuteur s'étend aussi à l'interlocuteur et les discours qui ne l'impliquent pas par des marques de 3^{ème} personne. Dans ce cas, le locuteur entretient une relation d'autonomie avec le discours qu'il produit. Il n'utilise pas le pronom de 1^{ère} personne. L'autre décision que doit prendre le locuteur concerne la représentation du monde fournie dans l'énoncé, qui peut ou non être mise à distance de l'interaction sociale en cours (référence au passé). Cette décision concerne alors le rapport entre le point d'ancrage spatio-temporel porté par le discours et le moment de la situation de production : il est soit conjoint, soit disjoint. Les discours conjoints, dont le point d'ancrage se superpose à la situation de production, sont construits avec le temps du présent et les discours disjoints, dont le point d'ancrage temporel diffère du moment de production, avec les temps du passé ou du futur. Cette distinction permet d'opposer les discours de l'ordre de l'*exposer* de ceux permettant de relater des événements. Ainsi, du point de vue du contenu, les discours disjoints concernent une expérience. Lorsque le discours disjoint implique le locuteur, nous sommes en présence d'un *récit interactif*, autrement dit d'un *récit d'expériences personnelles* qui concerne une expérience passée ou à venir du locuteur et lorsque qu'il ne l'implique pas, d'une *narration* qui concerne une expérience d'un tiers non concomitante avec le moment de production, comme l'histoire ou le conte. Les discours conjoints sont construits avec des temps du présent puisque leur point d'ancrage temporel est superposable à celui de leur production, soit que ce point coïncide avec le moment de production comme ça l'est pour le *discours interactif* qui concerne le *ici et le maintenant* et qui implique alors le locuteur (puisque'il concerne la situation immédiate de communication), soit que ce point d'ancrage soit vrai en tout temps, comme pour le *discours théorique* qui se veut générique comme l'exposé, n'impliquant alors pas le locuteur. Finalement, le croisement

des deux décisions débouche sur quatre types de discours : le récit d'expériences personnelles, la narration, le discours interactif et le discours théorique (Bronckart et al., 1985). Le niveau discursif de description de la langue concerne la structuration discursive liée au choix d'un type d'ancrage discursif et la structuration propositionnelle liée à la planification (de Weck, 2005a) ainsi que les procédés de textualisation incluant la cohésion (introduction et maintien de référents), la connexion et la modalisation.

A côté des discours architypiques, qui montrent le maximum d'autonomie, de conjonction ou de disjonction, Bronckart et al., (1985) identifient des discours intermédiaires entre deux architypes. Ainsi, les architypes ne sont que rarement produits de façon aussi stricte que la description qu'ils en font et les *genres intermédiaires* à deux architypes sont au contraire dominants. Selon Bronckart (1997, 2004a) les segments textuels mélangent, transforment ou transposent les caractéristiques des quatre types. Ce sont donc différents degrés d'autonomie, de conjonction ou de disjonction qui peuvent s'observer dans les discours produits en interaction. Par conséquent, le modèle des architypes, qui a été inspiré du langage monogéré à l'écrit, nécessiterait des ajustements pour être appliqué à des coproductions de l'oral.

1.3.3 Les aspects structuraux

Ces aspects réfèrent aux composants de la langue. Plus spécifiquement, en empruntant aux théories de la communication⁴ et au structuralisme la notion de signe linguistique (de Saussure, 1916/1995), qui est défini comme étant la combinaison d'un signifiant (suite de phonèmes : unités sonores distinctives du langage parlé) et d'un signifié (concept associé), les aspects structuraux d'une langue concernent à la fois les signes en eux-mêmes (le morphème : l'unité minimale de signification associant forme et sens, le mot), mais aussi la relation entre les signes et ce qu'ils signifient indépendamment du contexte et du référentiel (comme le vocabulaire) ainsi que la relation des signes entre eux dont leur articulation en propositions (p. ex. la morphosyntaxe) (Morris, 1946). Dans la suite de la thèse, trois niveaux linguistiques de description de la langue seront sollicités :

- le *niveau du phonème*, qui concerne les moyens matériels d'expression de la langue soit les sons, dont leur articulation ;

⁴ Ces théories définissent tout langage comme un système de signes dont l'objectif est de transmettre une information. L'information est transmise par l'*émetteur* et réceptionnée par un *récepteur*. Lorsque le receveur correspond à la personne ciblée par l'émetteur, le terme de *destinataire* est utilisé. Les langages dits *naturels* investissent tous une syntaxe permettant d'articuler les signes entre eux et une sémantique permettant de donner un sens aux signes. Dans cette optique la sémiologie attribue au langage une intention portée par les signes.

– le *niveau lexical*, qui concerne le vocabulaire soit les sens que possèdent les mots indépendamment de leur insertion dans un énoncé. Il concerne également leur intension, soit les traits sémantiques qui les définissent (Rondal, 2018) ;

– et le *niveau morphosyntaxique*, qui concerne la grammaire de la langue, soit l'étude des formes (morphologie) et des fonctions (syntaxe) des unités significatives du langage. La composante morphologique concerne la structure interne des mots. Avec d'autres, Rondal (2018) différencie la morphologie lexicale, liée à la formation des mots (mécanismes de dérivation et de composition), de la morphologie grammaticale liée à la variation de la forme des mots de façon à coder des indications additionnelles de sens comme le genre, le nombre, le temps, l'aspect, le mode ou la personne mais aussi de façon à assurer accords et concordances entre certains lexèmes dans les énoncés. Comme ces phénomènes sont dépendants de la syntaxe, ils relèvent d'une composante mixte, soit la morphosyntaxe : les variations formelles sont alors traitées dans un cadre syntaxique (Riegel et al., 1994/2009). La composante syntaxique concerne l'organisation séquentielle des mots dans les énoncés, laquelle s'effectue à partir d'un encadrement pragmatique (les objectifs communicatifs), d'une indexation pragmatique (les repères servant à calibrer l'énoncé en rapport avec sa fonction communicative), et d'une matrice sémantique relationnelle (Rondal, 2018). Le niveau morphosyntaxique concerne ainsi la combinaison des morphèmes et notamment les affixes flexionnels (conjugaison et déclinaison) pour former des mots, ainsi que la combinaison des mots pour former les syntagmes, propositions et énoncés. Comme les énoncés peuvent comporter soit une seule proposition (un seul verbe conjugué) soit plusieurs reliées entre elles par des procédés de coordination ou de subordination (relatives, circonstancielles ou complétives), ce niveau concerne aussi la combinaison des propositions pour former les énoncés. Enfin ce niveau concerne la forme de l'énoncé qui peut se décrire selon le type d'énoncé (déclaratif, interrogatif, injonctif ou exclamatif), selon la forme affirmative vs négative, la voix active vs passive, la forme personnelle vs impersonnelle et la forme neutre vs emphatique. Les relations de sens entre les mots ou propositions sont par ailleurs étudiées, et ce indépendamment de la référence. En effet selon Rondal (2018) les relations de sens entre lexèmes dans les énoncés sont des abstractions à ne pas confondre avec les contenus référentiels des énoncés. A ce niveau d'analyse, la sémantique est alors dite relationnelle. L'auteur donne pour exemple *la maison de Jean* qui présente un rapport de détermination ou de possession.

A l'écrit, les moyens de transcrire les phonèmes sont la lettre ou le groupe de lettres et constituent des graphèmes. Nous solliciterons trois niveaux de description de la langue écrite :

le niveau de la lettre et du graphème, qui englobera aussi la calligraphie, le niveau de l'orthographe lexicale qui concerne l'orthographe des mots en dehors des morphèmes grammaticaux et le niveau morphographique la façon d'orthographier ces derniers.

1.4 Les capacités langagières

Les opérations langagières sont au centre de la perspective socio-interactionniste. Elles constituent un sous-ensemble des opérations psychologiques et s'organisent en un réseau organisé en trois niveaux (Bronckart, 2019 ; de Weck, 2005a ; Revaz, 1988). Trois capacités interconnectées sont ainsi nécessaires à toute production verbale : les capacités d'action, discursives et linguistico-discursives (Dolz et al, 1993).

Les capacités d'action sous-tendent les opérations de contextualisation qui sont liées aux représentations que peut faire le locuteur du contexte dans lequel il est amené à utiliser le langage. Plus spécifiquement ce sont des opérations qui consistent à fixer les valeurs propres aux paramètres physiques (interlocuteur, lieu et temps) et socio-subjectifs (statut de l'énonciateur et du destinataire, but et lieu social) de la situation de communication ainsi qu'à l'espace de référence (choix et organisation des notions et les relations qui formeront la base du contenu des discours) (de Weck et Marro, 2010). Les capacités d'action sont aussi nommées capacités pragmatiques (Hupet, 1996). Elles sont relatives à l'utilisation du langage afin d'agir sur autrui, soit à l'utilisation en contexte du langage (Airenti 2017). Elles concernent la capacité à effectuer des choix de contenu, de forme et de fonction adéquats par rapport au contexte social et environnemental (Hupet, 1996 ; Rezzonico et McIntyre, 2017). Il s'agit d'autant de choix nécessaires pour agir sur autrui et instaurer un sens dans le cadre des communications (Austin, 1962/1970 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ces capacités s'actualisent nécessairement au sein des dialogues et des discours (de Weck et Marro, 2010). Elles impliquent pour le locuteur de s'adapter au contexte d'interaction, et notamment à l'interlocuteur et aux connaissances dont il dispose afin de s'assurer que l'intercompréhension soit maintenue avec lui. Elles concernent également la maîtrise des règles conversationnelles et la gestion des pannes conversationnelles.

Toutefois et avant même de pouvoir communiquer verbalement, il est nécessaire que s'instaure une intercompréhension entre les participants sur ce dont ils parlent. Le fait de partager les mêmes signes linguistiques ne suffit pas pour communiquer, encore faut-il partager les mêmes codes et significations (sens en contexte) (*inter alia*, Jakobson, 1963). De même, dans la vision socio-interactionniste, si le langage a pour fonction initiale la

communication, il faut avant même de pouvoir produire ensemble un discours, être en mesure de s'appuyer sur des bases communes pour faire comprendre à l'autre ce dont on parle, et anticiper ce qu'il est capable d'inférer. A ce sujet, la notion de *monde représenté* est empruntée à Popper (1984) mais aussi à Habermas (1987). Ces auteurs explicitent que les connaissances collectives accumulées forment trois mondes : le *Monde objectif* (le signe s'adresse aux aspects du milieu en ce qu'il est physique), le *Monde social* (manière d'organiser la tâche, modalités de coopération) et le *Monde subjectif* (caractéristiques propres à chaque individu à s'engager dans la tâche). Les représentations de ces trois mondes sont une condition première à toute co-construction discursive. Elles sont sollicitées sous forme de thèmes ou de référents constamment. Les capacités d'action sont ainsi associées à des habilités cognitives générales (Hupet, 1996). Elles impliquent de posséder des connaissances générales sur le monde et le contexte d'interaction et sont liées aux représentations construites par les locuteurs dudit contexte. Le locuteur doit de plus être en mesure de traiter des informations qu'il extrait du contexte dans lequel il est amené à interagir. Les capacités d'action nécessitent ainsi des habilités cognitives relatives au traitement de l'information en général, et au calcul d'inférences en particulier, à la prise en compte de plusieurs sources d'informations, dont celles présentes dans la situation de communication et à la capacité à adopter le point de vue de l'interlocuteur (Hupet, 1996). Nous soulignons l'importance d'anticiper les besoins informationnels de ce dernier mais être en mesure d'inférer son état d'esprit contribue également à une coopération discursive réussie. Dans cette optique, le concept de théorie de l'esprit a été théorisé et désigne la capacité d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre (Duval et al., 2011).

Les capacités d'actions impliquent également des habilités spécifiques au langage (Airenti, 2017; Hupet, 1996) liées à la gestion et l'alternance des prises de parole, à l'initiation de thèmes et à la négociation d'un changement de thème, à la compréhension et l'utilisation des actes de langage, à l'établissement de référents communs ou à l'utilisation des termes sociaux et de politesse. Ainsi, l'influence réciproque à l'œuvre lors d'interactions verbales implique des règles quant au déroulement et contenu des échanges verbaux. Différents auteurs ont théorisé l'interaction idéale dans laquelle tout fonctionnerait parfaitement. Par exemple Hymes (1972) évoquant les normes de l'interaction, montre que des comportements et convenances spécifiques s'attachent à l'utilisation de la parole et du langage, que dans des cas il est convenu de ne pas interrompre son interlocuteur alors que dans d'autres il est possible de le faire, que dans certaines circonstances la voix peut être forte alors qu'elle ne doit pas l'être dans d'autres, que les tours de paroles s'attribuent d'une certaine manière, et que toutes

ces règles régissant la parole et les prises de parole dépendent du contexte social et des relations qui en découlent et par lesquelles les interactions verbales adviennent. Il est convenu que les bases des échanges verbaux impliquent l'alternance des tours de parole, la concordance des modalités et la dépendance sémantique entre les tours de parole. Veneziano (1987) montre la façon dont fonctionne ces trois principes dans les débuts de l'acquisition du langage, et Berger (2008) la façon dont fonctionne l'alternance des tours de parole chez les apprenants d'une deuxième langue. Inscrit dans un courant pragmatique, Grice (1975) propose des règles de conversation : le discours est une activité réglée et les participants sont censés observer un *principe de collaboration* : le propos du locuteur doit satisfaire à ce que l'interlocuteur attend de lui, au moment où il prend son tour de parole, au sein de l'interaction dont la finalité est partagée par les interlocuteurs. Pour être en accord avec ce principe, Grice (1975) propose quatre maximes ou règles empruntées au philosophe Kant (1785/1992) : la quantité (être assez informatif), la qualité (présenter des propos véridiques), la relation (être pertinent avec ce qui précède) et la modalité (être clair). La pertinence concerne le fait que le contenu d'une prise de parole intervienne dans la suite logique des échanges précédents. Grice (1975) ajoute l'implicature conversationnelle qui correspond à ce que l'interlocuteur peut déduire, soit aux non-dits et à l'implicite. Pour Goffman (1987), les conventions de coopération constituent un rituel social. L'interaction verbale fait intervenir deux faces de l'individu : la face privée, relativement cachée et la face publique qui est offerte à l'interlocuteur. Les participants des interactions verbales mettent alors plus ou moins en avant, dans un dosage subtil et renouvelé, ces deux faces qu'ils laissent transparaître à leurs interlocuteurs. Par ailleurs, les formations discursives semblent signifier que les genres utilisés sont inscrits dans une stratégie de dialogue, de positions sociales et de contexte (Foucault, 1969). Mais selon Bronckart (2019) comme les formations sociales gèrent les productions langagières, il n'y a pas de raison de postuler l'existence de formations discursives qui en seraient distinctes. Bronckart (2004a) défend pourtant l'idée que les genres sont sujets à des évaluations se trouvant par là-même affectés d'indexations référentielle et communicationnelle mais aussi culturelle (p. ex. la valeur socialement ajoutée de la maîtrise d'un genre). Enfin, concernant les contenus des interactions verbales, il est plutôt admis que l'on parle de ce qui est susceptible d'intéresser l'interlocuteur, par exemple de ce qu'il ne sait pas encore, ou de ce à quoi il n'est pas déjà attentif (Hausendorf et Quasthoff, 1992). Le locuteur doit ainsi être en mesure d'anticiper les besoins informatifs de son interlocuteur. Malgré les règles de l'interaction verbale, les échanges verbaux comprennent de nombreux dysfonctionnements, comme des interruptions ou silences trop longs, des contenus

propositionnels non pertinents, des prises de paroles inadéquates ou trop longues, des hésitations, des processus de piétinement de la parole en train de s'élaborer, de fluence, des malentendus ou bien encore des phénomènes de discours métalangagiers de recherche lexicale ou d'autocorrections. Les capacités d'action renvoient alors aussi aux aptitudes à réparer les pannes conversationnelles, en utilisant par exemple des demandes de clarification ou de confirmation (Hupet, 1996). Par ailleurs, si le participant d'une interaction verbale n'est pas censé prendre son tour de parole en même temps que le locuteur, il est toutefois fréquent d'observer des *chevauchements de paroles* lors d'interactions verbales. Sacks et al. (1974) thématisent la séquentialité de l'interaction, constituée notamment par les paires adjacentes et montrent que la première partie de la paire crée une attente d'une seconde partie comme dans le cas des questions – réponses, et qu'il n'y a pas de règles strictes quant à la temporalité de l'interaction. Les règles conversationnelles sont ainsi pensées en termes de préférentialité, l'interlocuteur anticipant la fin du tour du locuteur précédent. Des chevauchements sont donc possibles mais comme la transition entre locuteurs est assez rapide, ils sont assez brefs. Il est en revanche difficile en triade de déterminer le locuteur suivant (Sacks et al., 1974). Ainsi, si ce phénomène de chevauchement est fréquent dans la configuration dyadique, il est susceptible de l'être encore plus lorsque l'interaction concerne plus de deux participants. Les capacités d'actions impliquent d'être en mesure d'apprécier le moment opportun pour prendre son tour ou de recourir à des stratégies permettant de s'imposer dans l'interaction de groupe pour le prendre, et ce sans altérer la suite de l'échange verbal.

Dans la configuration de groupe, un autre phénomène de prise de parole simultanée que le chevauchement est possible, le *schisme interactionnel*. Il s'agit de cas où quelques participants alimentent un foyer d'interaction différent de celui dans lequel sont engagés les autres membres du groupe. Pour Sacks et al. (1974), une interaction à plus de trois participants dans un lieu social non-institutionnel tend rapidement à se scinder en plusieurs foyers d'interactions. Dans des situations institutionnelles le schisme interactionnel se pratique aussi (*inter alia*, Filliettaz et al., 2021 ; Markaki-Lothe et Filliettaz, 2017). Les capacités d'action concernent alors aussi le fait d'apprécier les situations sociales dans lesquelles les schismes interactionnels sont usités, et pour une situation sociale donnée, les moments opportuns pour les créer, pour y contribuer lorsqu'ils sont déjà effectifs, et pour ne plus y participer lorsqu'ils s'avèrent inadéquats.

Les capacités discursives sous-tendent les opérations de structuration qui sont au nombre de trois (de Weck et Marro, 2010 ; Bronckart, 2019) : l'ancrage discursif, qui

concerne le choix d'un architype discursif (cf. 1.3.2), le repérage qui concerne la structuration temporelle du texte (qui projettent l'ancrage énonciatif sur l'axe temporel le long duquel se déroule le discours) et la planification qui lui est liée et qui concerne l'organisation d'un texte en différentes parties (Adam, 1992). Ces opérations rendent compte de la représentation langagière du contexte à l'organisation du texte, soit de l'articulation du texte au contexte et au référentiel. Les capacités discursives sont ainsi celles qui permettent de sélectionner le genre discursif pertinent eu égard au contexte et à l'action langagière à réaliser et qui concernent le choix d'un mode d'organisation séquentielle, soit les *structures constitutives de la textualité* (Bronckart, 2019). Elles impliquent de reconnaître les genres disponibles offerts par la langue, et d'en comprendre leurs conditions d'utilisation afin de produire des textes adaptés aux valeurs attribuées à la situation d'action. Les participants des interactions verbales possèdent ainsi un socle commun de modèles des genres discursifs disponibles (soit l'architexte) qu'ils peuvent sélectionner et utiliser en les adaptant aux propriétés globales du contexte spécifique dans lequel ils interagissent. C'est ce que Bronckart (2004a) nomme un mécanisme d'*adoption/adaptation* des genres.

Les capacités linguistico-discursives sont orientées par le contexte et dépendent du genre discursif utilisé. En effet, chaque genre nécessite des choix d'unités linguistiques, de grammaticalisation et de planification des textes propre à lui-même et adapté à la situation de production. Ces capacités sont alors relatives au fonctionnement des discours à différents niveaux d'opérations de textualisation-linéarisation (de Weck et Marro, 2010 ; Dolz et al., 1993). Ces opérations, qui concernent la mise en texte, sont au nombre de trois : *la connexion-segmentation*, liée à l'articulation des propositions entre elles et au découpage des différentes parties du texte et qui se traduit dans l'utilisation des organisateurs textuels et des connecteurs ; *la cohésion* qui concerne l'alternance des temps des verbes, la gestion des chaînes de référence, le maintien et la progression des thèmes au moyen de pronoms ou de syntagmes nominaux et la *modalisation* permettant notamment de définir la valeur de vérité (affirmation, négation, interrogation) associée à des paramètres intersubjectifs (la modalité déontique), à des évaluations ou à des appréciations. Les capacités linguistico-discursives concernent par ailleurs l'établissement de la référence, les choix de vocabulaire adapté au contexte et l'utilisation des règles grammaticales et syntaxiques.

1.5 Le développement du langage

L'interactionnisme social explicite les développements humains par des facteurs externes à l'individu (Vygotski, 1934/1997 ; puis Bruner, 1960/1983). A côté de perspectives telles que le béhaviorisme, approche déterministe du développement où seuls les comportements observables sont analysés sur la base de séquences stimulus-réponse (Skinner, 1957), le constructivisme, théorie de l'apprentissage dans laquelle l'activité du sujet est prédominante et qui admet aussi le rôle de l'environnement (Piaget, 1923/2002), ou le cognitivisme, théorie dans laquelle les représentations mentales et les activités du cerveau sont centrales (Chomsky, 1957 ; Fodor, 1983), l'interactionnisme social investit la sociohistoire humaine et les activités collectives pour expliquer les développements humains. Il est toutefois postulé que l'organisme humain doit être intérieurement préparé pour bénéficier de l'influence déterminante de l'environnement : la maturation de l'organisme est ainsi une condition et non le moteur du développement qui advient de l'extérieur (Vygotski, 1928/2011). Ainsi, l'enfant, qui possède un équipement biocomportemental et psychisme initial, est nécessairement amené à évoluer dans un monde de préconstruits socio-historiques (activité collective, œuvres, productions sémiotiques relevant d'une langue naturelle) et les adultes mettent par ailleurs en place des démarches afin qu'il s'approprie ces préconstruits. L'enfant intériorise alors les significations socioculturelles construites dans l'histoire de sa communauté (Vygotski, 1934/1997), les signes et les structures du langage, ce qui se faisant transforme radicalement le psychisme de base hérité donnant naissance aux processus de pensée consciente (Bronckart, 2019). C'est alors grâce à l'interaction avec l'entourage que l'enfant développe des représentations et des connaissances culturelles (Nelson, 2007 ; Tomasello, 1999). Ainsi, dans la perspective de l'interactionnisme social, toutes les fonctions psychiques supérieures se développent dans le cadre d'activités médiatisantes lors d'interactions sociales par transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels (intériorisation de ce qui a été appris lors des interactions sociales), le langage constituant dans ce cadre un puissant opérateur (Dupont, 2018). L'ensemble des fonctions psychiques supérieures sont ainsi considérées comme interreliées, c'est-à-dire qu'elles s'influencent mutuellement. Ce cadre permet alors de comprendre que des capacités cognitives soient requises pour utiliser le langage, sans pour autant qu'elles soient le moteur du développement langagier (p. ex. la capacité de distanciation est nécessaire pour produire un discours disjoint), le psychisme et le langage étant deux produits d'une genèse sociale pouvant ensuite s'influencer et se nourrir l'un de l'autre (Vygotski, 1934/1997).

Trois notions essentielles permettant de comprendre les développements humains et investies pour favoriser les conduites d'enseignement-apprentissage ont été théorisées dans le cadre de l'interactionnisme social. La première concerne la *zone proximale de développement* (Vygotski, 1934/1997) définie comme la : « *disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration* » (p.351). Deux niveaux de développement sont ainsi décrits, celui déjà atteint par l'enfant et celui qu'il pourrait atteindre avec l'aide d'un expert, d'un adulte ou d'un autre enfant plus expert que lui (Bernicot, 1992 ; de Weck, 2010). La seconde notion concerne ce processus interactionnel d'aide permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ, et est nommée *étayage* (Bruner, 1983, 1987). Il se caractérise par l'asymétrie de la dyade par rapport à l'objectif de l'activité (de Weck et Salazar Orvig, 2019). Différents processus d'étayage peuvent être investis pour aider l'enfant à réaliser l'activité. Dans tous les cas, selon Bruner (1983), la médiation sociale lors des conduites d'enseignement-apprentissage s'exerce sur un mode communicationnel. En effet, l'enfant est en mesure de raisonner et de donner du sens, par lui-même et via la discussion avec les autres (Bruner, 1987). De Weck (2010) rejoint l'idée que le langage constitue le moyen privilégié pour fournir un étayage. L'étayage langagier peut aussi bien porter sur la tâche à réaliser que sur le fait langagier lui-même (de Weck et Salazar Orvig, 2019). Dans ce dernier cas, il cible la mise en mot de l'enfant. Le langage proposé s'inscrit alors dans la zone proximale de développement langagier de l'enfant. Relevons encore que le langage que les adultes, et notamment les mères, adressent aux enfants présente des caractéristiques par rapport au langage qu'ils adressent à d'autres adultes. Ces caractéristiques sont regroupées sous l'intitulé de *langage modulé* ou *motherese* en anglais (Piérart et Leclercq, 2005). Le langage modulé, qui a notamment été étudié par Veneziano (1987), concerne des modifications spécifiques du langage des adultes alors que l'étayage verbal concerne un soutien à l'acquisition et à la production verbale de l'enfant. Les études concernant le rôle de l'input langagier (la langue qui est exposée à l'enfant) pour le développement du langage montrent qu'il ne suffit pas de proposer un langage de qualité à l'enfant mais qu'il doit aussi être répété. Ainsi, les échanges isolés et non répétés ne suffisent pas au début de la vie pour développer des capacités, et ce même s'ils sont accompagnés d'un étayage. Il est en effet nécessaire que les échanges se répètent dans le temps. Nous en arrivons à la troisième notion théorisée par l'interactionnisme social, et qui est *le format*, soit un « *exemplaire simplifié des relations sociales, un microcosme régi par des règles et dans lequel*

l'adulte et l'enfant interagissent » (Bruner, 1984, p.22). Les différents processus d'étayage langagier, lorsqu'ils sont répétés, permettent d'établir des formats. Ils constituent ainsi des formes régulatrices des échanges comme les activités routinières (bain, repas) ou les jeux interactifs répétitifs possédant une structure séquentielle. L'échange à l'œuvre possède alors une structure de base attendue et nécessite une attention conjointe entre l'adulte et l'enfant. Les rôles interactifs entre ces derniers peuvent s'inverser, puisque les patterns d'interaction sont réguliers et ritualisés. L'adulte, qui guide l'enfant, peut proposer des variantes à ces modèles standardisés d'interaction. Le format permet de socialiser les intentions communicatives de l'enfant. Etant construit juste au-delà de ses capacités, il s'inscrit dans sa zone proximale de développement. Grâce à lui de multiples apprentissages se font.

Ainsi, contrairement aux théories issues de la grammaire générative qui postulent que l'enfant possède un dispositif universel et inné d'acquisition du langage (Chomsky, 1957) ou aux modèles fonctionnalistes, qui présupposent que les acquisitions cognitives de l'enfant constituent des prérequis aux acquisitions linguistiques (Bates et Mac Whinney, 1987, 1989), la perspective socio-interactionniste favorise les facteurs externes à l'enfant pour expliquer l'acquisition du langage. C'est grâce à l'interaction préverbale et verbale avec leur entourage, et notamment les adultes que les enfants acquièrent le langage (Bruner, 1983, 1987 ; Marcos et al., 2004 ; Tomasello, 1999 ; Vygotski, 1934/1997). L'acquisition du langage est définie comme la capacité progressive de l'enfant à réaliser différentes activités langagières (de Weck, 2005a ; Dolz et al., 1993 ; François, 1993), soit comme l'appropriation progressive de la gestion de la conversation (approche pragmatique) et des genres de discours en vigueur dans la société (approche discursive) (de Weck 2004b). Il ne suffit alors pas à l'enfant d'acquérir des aspects structuraux de la langue mais surtout des capacités qui vont lui permettre de coproduire des discours dans le dialogue et d'utiliser le langage pour communiquer dans un environnement social qui a un sens (François et al. 1984, François, 1993 ; Tomasello, 2003). L'enfant est ainsi progressivement amené à s'approprier des capacités interactionnelles et discursives adaptées aux situations dans lesquelles il interagit. Pour résumer l'ISD pointe la nature sociale de l'acquisition du langage et l'importance du rôle du contexte et des discours dans cette acquisition (Bronckart, 1997 ; de Weck, 1991 ; Dolz et al., 1993 ; Esperet, 1990 a et b ; François et al., 1984 ; Salazar Orvig, 2002). Le dialogue, lieu d'interaction avec l'entourage, notamment avec des locuteurs plus compétents, constitue le site privilégié pour ces acquisitions (Delamotte-Legrand et al., 2008 ; François, 1993, 2004 ;

Veneziano, 1999). Avec d'autres, Dolz et al. (1993) explicitent que les capacités d'actions, les capacités discursives et linguistico-discursives sont progressivement acquises par l'enfant.

Les capacités d'actions. Dans le cadre de l'ISD, ces capacités sont au cœur du développement langagier puisque ce dernier s'explique par une utilisation instrumentale du langage à des fins sociales et non en raison d'une centration sur la langue. Pour Bloom et al. (1976) « *les enfants apprennent la forme et le contenu du langage à travers le discours tout en apprenant à participer dans les conversations* » (p.546) et selon Bruner (1987) « *la seule manière d'apprendre l'usage du langage c'est de l'utiliser pour communiquer* » (p.110). L'acquisition des capacités d'action consiste à apprendre à exprimer des actes communicatifs et les usages du langage adaptés à la situation d'interaction (de Weck et Salazar Orvig, 2019). Dès la première année de vie, l'enfant se positionne dans une intention communicative aux moyens de regards, de mouvements du corps, de sons ou de gestes, dont le pointage (Bates et al., 1975). Il participe à des interactions avant même de savoir parler et intériorise ce faisant les règles de la communication verbale (p. ex. l'alternance des prises de parole, Bruner, 1983). Les prises de tour de parole sont acquises entre 2 ;6 et 3 ;6 ans (Klecan-Aker et Swank, 1988). Entre 2 et 4 ans se développent les capacités conversationnelles (Sacks et al., 1974) ainsi que les capacités de traitement des productions de l'interlocuteur (Ervin-Tripp, 1979). Une synthèse des recherches sur le développement des capacités pragmatiques est proposée par Adams en 2002. Nous relevons de cette synthèse que les actes de langage fondamentaux sont acquis entre 14 et 32 mois (Snow et al., 1996), qu'à 2 ans les enfants sont capables de participer à une paire adjacente, de maintenir le sujet d'une conversation avec l'aide de l'adulte (Ervin-Tripp, 1979), et que la plupart des autres actes de langage sont acquis vers 4 ans (McTear et Conti-Ramsden, 1992 ; Tough, 1979). Nous y apprenons également que dès 2 ans s'observe une adaptation du discours à l'interlocuteur (Dunn et Kendrick, 1982) ainsi que les premières formes de politesse (Bates et al., 1979), formes qui seront pleinement acquises à partir de 9 ans (McTear et Conti-Ramsden, 1992). Par ailleurs, la capacité à inférer une information d'un récit s'observe dès 3-4 ans (Paris et Upton, 1976). Adams (2002) recense encore que les aspects métapragmatiques apparaissent vers 6-7 ans (Andersen-Wood et Smith, 1997) et que les informations sont jugées suffisantes vers 9 ans (Lloyd et al., 1995). Dès 4-5 ans, l'enfant infère des significations indirectes (Eson et Shapiro, 1982). Certains facteurs environnementaux favorisent le développement des capacités pragmatiques, comme le mode de garde extrafamilial qui offre l'occasion aux enfants d'interagir avec différents locuteurs dans des contextes différents (Marcos et al., 2004), ou bien encore le rang dans la fratrie : les

aînés interagissant le plus souvent en situation dyadique et les cadets en triade ou en groupe, ce qui leur permet de développer des capacités relatives à la régulation de l'échange et au maintien des thèmes dans la conversation (Bernicot et al., 2002).

Les capacités discursives. Dans un cadre de l'ISD, l'enfant doit progressivement s'approprier les divers genres de discours en vigueur dans la société (de Weck et Rosat, 2003). De Weck (2005a) présente l'appropriation par les enfants de différents discours. L'enfant est d'abord capable de participer à la production de discours dans des situations polygérées (dialogues) avant de l'être dans des situations monogérées (productions discursives autonomes) (de Weck, 2000). Les premiers dialogues auxquels il participe relèvent du discours interactif et sont alors en lien direct avec la situation matérielle de production : l'enfant parle des personnes, objets ou actions présents dans la situation de communication (de Weck, 2005a). Lorsqu'il est capable de se distancer de la situation de communication, il participe à la production de discours disjoints de cette situation (Eisenberg, 1985 ; Fivush et al., 1987 ; Hudson et Shapiro 1991 ; Miller et Sperry, 1988 ; Peterson 1990 ; Sachs, 1983 ; cités par de Weck, 2005a). Au sein des discours disjoints, il possède en premier lieu plus de facilités pour les discours l'impliquant (récits d'expériences personnelles) que ceux qui ne le concernent pas (narrations et descriptions d'actions). La capacité à produire des récits avec intrigue s'observe dès 5-7 ans (Liles, 1993). La capacité à produire des discours théoriques monogérés à l'instar des adultes, discours qui n'impliquent également pas le locuteur, et qui par ailleurs nécessitent d'être en mesure de réaliser des généralisations se développe encore à l'adolescence en lien avec les développements cognitifs de cette période.

Les capacités linguistico-discursives. Dans le cadre de l'ISD, le développement de ces capacités est attesté par genre de discours et elles ne se développent alors pas toutes en même temps (de Weck, 2005a). L'enfant est amené à expérimenter l'utilisation des formes linguistico-discursives propres au discours qu'il coproduit avec l'adulte (de Weck et Rosat, 2003). Ce dernier pointe les caractéristiques du discours coproduit avec l'enfant (de Weck, 2000 ; de Weck et Rosat, 2003 ; McCabe et Peterson, 1991). Les acquisitions linguistiques en fonction des nécessités discursives concernent par exemple la forme et les fonctions des temps des verbes, des déterminants, des pronoms ou des connecteurs. Concernant l'utilisation des temps, les formes singulières du présent de l'indicatif sont acquises les premières (Rondal, 2018). Relevons qu'elles correspondent à celle utilisées dans le discours interactif, le premier discours que les enfants coproduisent. Parmi les temps du passé, le passé-composé qui permet

de référer à une action, un état ou processus achevé au moment de la production est maîtrisé avant l'imparfait qui rend compte d'un état, d'une action ou d'une expérience qui perdure dans le passé (Rondal, 2018). Concernant les pronoms, le même auteur nous apprend que leur ordre de production dans le temps du développement langagier est le suivant : pronoms de la 1^{ère} personne (moi, je, me), puis de la 2^{ème} et 3^{ème}, et que la même évolution s'applique aux adjectifs et pronoms possessifs. Relevons que les pronoms de la 1^{ère} personne s'observent dans les discours disjoints-impliqués qui sont coproduits avec l'adulte avant les narrations qui elles nécessitent des pronoms de la 3^{ème} personne. Pour les articles, les formes définies singulières (le, la) sont produites avant les formes indéfinies (un, une). Enfin pour les connecteurs, jusqu'à l'âge de 5 ans, les enfants assurent une cohésion à leur production discursive en recourant au procédé anaphorique de la répétition. Parmi les travaux qu'il a réunis, Adam (2002) relève que dès 7 ans, une certaine maîtrise dans l'utilisation des marqueurs du discours est relevée (Kyratzis et Ervin-Tripp, 1999) ainsi que dans celle de la référence anaphorique (Karmiloff-Smith, 1985) et que les erreurs liées à la cohésion et à la référence diminuent radicalement vers 9-12 ans (Ripich et Griffin, 1988 ; Bamberg, 1987).

Les acquisitions structurales de la langue se construisent en rapport avec le développement des capacités dialogiques. Les capacités pré-linguistiques, soit les intentions communicatives supportées par des gestes et des aspects vocaux, et les premières acquisitions langagières se construisent dans l'interaction au travers les formats d'attention partagée (Bruner, 1983 ; 1985) aussi appelés formats d'attention conjointe (Tomasello et Todd, 1983 ; Tomasello et al., 2007). D'un point de vue phonologique les stades du développement de la parole proposés par Stark (1980) décrivent le passage du cri réflexe, aux rires (dès 8 semaines), aux jeux vocaux (16-30 semaines), au babil (7-12mois) et enfin aux premiers mots (12-18mois). D'un point de vue lexical, le vocabulaire acquis par l'enfant augmente avec le nombre de formats d'attention conjointe et la structure dialogique de ces formats atteste le lien qui existe entre l'acquisition du lexique et l'interaction (Tomasello et Todd, 1983 ; Veneziano, 1997). Ainsi, le rôle important des interactions pour les acquisitions lexicales mais aussi syntaxiques est bien démontré (Ochs et Schieffelin 1979 ; Salazar Orvig, 2003 ; Veneziano, 1999 et 2000).

Par ailleurs, des travaux attestent que l'input joue aussi un rôle important dans l'acquisition des aspects structuraux, dont la syntaxe. Les énoncés que l'adulte adresse à l'enfant sont généralement adéquats syntaxiquement (Broen, 1972 ; Marcus, 1993 ; Newport et al., 1977 ; Slobin, 1975, tous cités par Rondal, 2018). Les lexèmes isolés, répétés, et reproposés dans des

laps de temps courts sont conséquents (Brent et Siskind, 2001, cité par Rondal, 2018). Lorsqu'ils sont devenus familiers pour l'enfant, ils servent de point d'ancrage pour un premier développement syntaxique. Selon Rondal (2018), les relations de sens sont primordiales dans le développement syntaxique. C'est à partir de l'input parental que l'enfant extrait et mémorise des lexèmes adjacents, lesquels sont significatifs dans le contexte communicatif, bien mis en évidence par l'adulte en début ou en fin d'énoncé et fréquemment répétés par ce dernier (Perruchet et Poulin-Charonnat, 2015 ; Bannard et Matthews, 2008, cités par Rondal, 2018). Ainsi la démarche extractive de l'enfant est fortement assistée par l'adulte au travers des caractéristiques de l'input (Rondal, 2018). Le langage adressé aux enfants est généralement considérablement simplifié par rapport à celui adressé à d'autres adultes et est adapté au niveau langagier de l'enfant du point de vue du contenu et des caractéristiques lexicales et morphosyntaxiques des énoncés (Rondal, 1985, 2006). Cela permet de favoriser l'apprentissage des aspects structuraux de la langue (Hills, 2013, cité par Rondal, 2018). Il nous semble important de clore en rappelant que la spécificité de chaque enfant fait qu'il existe des différences interindividuelles dans le développement langagier (Esperet, 1990a).

1.6 Répercussions méthodologiques pour l'analyse du langage

Dès lors qu'un intérêt est porté à la notion d'interaction verbale, il est recommandé d'analyser le langage à partir d'enregistrements audio-vidéos (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Outre l'accès au contexte dans lequel se déroulent les interactions, les enregistrements offrent l'occasion de compléter l'analyse du verbal par une analyse du non-verbal (gestes, expressions du visage). Dans la perspective de l'ISD, l'analyse du fait langagier s'effectue sur trois niveaux hiérarchiques : l'activité langagière, le genre discursif et les composants de la langue (Bronckart, 2019, 2004a ; de Weck et Marro, 2010 ; Dolz et al., 1993 ; Roulet et al, 2001).

D'un point de vue psychologique, le niveau de l'activité langagière correspond à l'action de production langagière, définie par son contexte physique et social mais aussi par son contenu référentiel. Les paramètres de la situation de communication sont alors décrits, dont le lieu social, ce qui permet de spécifier les statuts sociaux des participants aux interactions. D'autres caractéristiques des participants sont spécifiées comme l'âge, le sexe, la ou les langue(s) parlée(s), la ou les pathologie(s) rencontrée(s), mais aussi le nombre de participants à l'interaction ou bien encore le rôle interactionnel de locuteur ou d'interlocuteur en cours de la coproduction discursive. L'ensemble de ces informations permettent de caractériser l'interaction du point de vue du nombre de ses participants (p. ex. dyade vs groupe), de la relation d'asymétrie qui existe entre ces derniers comme celle liée à l'âge (interactions

adultes-enfants), aux statuts sociaux (p. ex interactions logopédiste-enfant) ou aux capacités langagières (p. ex. interactions entre enfants présentant un développement langagier typique vs atypique). Prendre en compte le contexte social dans les analyses nécessite alors de posséder des connaissances sur les lieux sociaux dans lequel se déroulent les interactions verbales, et notamment sur les objectifs généraux et enjeux de ces lieux, sur les settings d'interaction, et sur les statuts sociaux des individus qui les fréquentent afin de comprendre la distribution des rôles entre participants. En effet, la notion d'interaction incite les chercheurs socio-interactionnistes à s'intéresser non seulement aux productions du locuteur, mais également à celles de l'interlocuteur qui prend de ce fait le rôle de coproducteur. C'est en raison même des influences mutuelles qu'exercent les participants de l'interaction les uns sur les autres, que les interventions des participants sont considérées les unes par rapport aux autres. Les discours, qui résultent d'une construction collective, constituent dès lors les unités d'analyse privilégiées (de Weck et Marro, 2010). S'il est postulé que des modifications dans le contexte d'interaction engendrent des variations dans la façon dont les locuteurs utilisent le langage (de Weck, 2004b), force est toutefois de constater que les paramètres de la situation de production et que les entités des préconstruits sont divers et nombreux. L'enjeu posé par l'interactionnisme social est alors d'identifier parmi tous les paramètres du contexte ceux qui s'avèrent pertinents pour l'analyse des textes soit ceux qui influencent leurs propriétés. Dans cette optique, les travaux interactionnistes ont largement démontré l'influence du locuteur (p. ex. Hickmann et al. 2018) et de l'interlocuteur sur les propriétés des textes et donc sur les capacités langagières. Ils ont par ailleurs pu démontrer que les contraintes interactionnelles ne sont pas les mêmes dans un groupe et dans une dyade. Plus récemment, le facteur de l'activité que les participants réalisent lorsqu'ils interagissent verbalement est pris en compte dans les études et les résultats pointent l'influence de l'activité sur les propriétés des productions langagières, comme par exemple sur le lexique utilisé (Gleason et al., 2009), les actes de langage réalisés (Leaper et Gleason, 1996), les expressions référentielles usitées (de Weck et al., 2021 ; Salazar Orvig et al., 2018), mais aussi sur l'étayage que les mères proposent à leurs enfants (Rezzonico et al., 2014) ainsi que sur les pratiques langagières des logopédistes en interaction avec des enfants (da Silva-Genest, 2017). Ainsi, le contexte oriente les productions langagières et inversement ces dernières tendent à être mises en adéquation avec lui (Bronckart, 1997 ; de Weck, 1991).

Le second niveau d'analyse concerne le genre de texte duquel relève la production langagière. En tant que préconstruit culturel, le genre constitue une unité communicative globale qui n'est

pas directement accessible pour le chercheur (Bronckart, 2019). Il est en revanche possible de s'appuyer sur les composants linguistiques des textes pour décrire des types discursifs (Dolz et al., 1993). Chaque type se caractérise par une planification discursive qui lui est propre et par des unités linguistiques qui lui sont plus ou moins spécifiques (pronoms, temps des verbes, organisateurs textuels). Comme il est postulé que les productions langagières sont dépendantes du genre discursif duquel elles relèvent (Bronckart, 1997 ; de Weck, 1991), et que les types discursifs sont définis dans la perspective adoptée à partir de deux rapports d'ancrage des discours à la situation de production, les chercheurs socio-interactionnistes étudient le langage en tenant compte de ces deux rapports : le premier permet de différencier les discours selon qu'ils sont disjoints ou conjoints à la situation de production, soit selon leurs visées discursives (*raconter* vs *exposer*) et le second selon qu'ils impliquent ou non le locuteur (p. ex. récit d'expériences personnelles vs narration). Les spécificités de planification discursive et de textualisation des différents genres de discours sont alors examinées. Les travaux sont ainsi conçus afin de pouvoir comparer les propriétés des textes d'un genre discursif à un autre. Par exemple Vinel et al. (2021) étudient l'influence de la visée discursive sur l'utilisation des expressions référentielles et Kaderavek et Sulzby (2000) comparent deux genres dont le but est de *raconter* : raconter une expérience personnelle et raconter un livre. Comme dans la suite de la thèse, nos besoins en termes d'analyses ne nécessitent pas de faire la distinction entre genres de textes (préconstruits et représentations non matérialisables) et types discursifs (manifestations concrètes observables dans les textes), et puisque nous souhaitons assurer un maximum d'efficacité communicative à notre recherche, nous utiliserons dorénavant la terminologie de *genre discursif* pour référer au concept général de genre. En raison de l'importance accordé au contexte, les productions langagières propres à un seul genre discursif sont par ailleurs étudiées en faisant varier les paramètres du contexte (p. ex. les activités ; les caractéristiques de l'interlocuteur : statut et rôle, pairs vs adulte, familial vs non familial, connaissances partagées vs non-partagées). Plus récemment, c'est ainsi à la fois l'influence du genre discursif et celle de l'activité qui sont examinées au sein d'une même étude, comme par exemple Salazar Orvig et al. (2018) qui étudient l'influence de ces deux facteurs sur l'utilisation des expressions référentielles.

Le dernier niveau de l'analyse concerne les procédés linguistiques de textualisation (en particulier de connexion, de cohésion et de modalisation) ainsi que les contraintes lexicales et morphosyntaxiques de la langue étudiée.

2. Le trouble développemental du langage et l'institution logopédique

L'acquisition du langage est entravée chez les enfants affectés par un trouble développemental du langage, encore récemment appelé trouble spécifique du développement du langage, trouble primaire du langage ou dysphasie. Il constitue une catégorie importante de dysfonctionnements dans l'appropriation des capacités langagières orales (de Weck et Marro, 2010) et atteint plus de 7% des enfants (Leonard, 2000 ; Norbury et al., 2016). Au vu de sa fréquence, il intègre sans surprise les différentes classifications des maladies, comme la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (Misès et al., 2020), la classification mondiale des maladies (CIM-11, OMS, 2019a) ou la classification générale des troubles mentaux (DSM-5, APA, 2015). Toutefois, comme ses manifestations sont diverses, il fait l'objet de différentes définitions, et différents syndromes ont pu être décrits (Ajuriaguerra et al., 1963 ; Gérard, 1993 ; Mazeau et al., 2021 ; Rapin et Allen, 1983, 1996). Les classifications des manifestations du TDL proposées différencient en général le versant impacté (production et/ou compréhension) ainsi que la composante du langage qui est perturbée, soit le niveau de description de la langue dans lequel les difficultés langagières se manifestent (comme le niveau phonologique, lexical, syntaxique, sémantique, discursif ou pragmatique). Le diagnostic est pensé en termes de critères d'inclusion et d'exclusion et le retard de langage est opposé au trouble durable. Ces observations ont permis de détailler les manifestations du trouble et attestent qu'il est durable et sévère. Toutefois, dans la pratique, les logopédistes font face à différentes problématiques. En effet, il n'est pas toujours évident de différencier le retard du langage du TDL. Par ailleurs, les profils des enfants sont très variés et ne répondent pas strictement aux descriptions des troubles langagiers proposées (Hebting, 2021). Du reste, les comorbidités sont fréquentes. Enfin, les manifestations du trouble évoluent en même temps que l'enfant qui apprend à développer des stratégies pour compenser les difficultés qu'il rencontre au quotidien (Hebting, 2021). Ainsi, les classifications par symptômes ne résistent pas aux trajectoires développementales des enfants (Conti-Ramsden et Botting, 1999, cité par Maillart, 2022). Dans ce contexte, un projet de consensus multidisciplinaire et multinational quant à la terminologie et aux critères diagnostiques des troubles langagiers est proposé dans le cadre du consortium Catalise, dirigé par Bishop et Snowling, tenu entre 2014 et 2017, et regroupant 59 experts issus de différentes professions en lien avec la recherche sur les pathologies du langage et/ou la pratique clinique auprès d'enfants présentant des troubles langagiers. L'objectif est d'homogénéiser les termes utilisés dans la recherche scientifique mais aussi entre les praticiens, les patients et

leurs familles, les intervenants et les instances administratives dont les centres payeurs. La terminologie de *trouble développemental du langage* est adoptée dans le cadre de ce consortium. Dans ce chapitre nous présentons le TDL selon les classifications internationales (2.1) et le projet Catalise (2.2), puis les missions de l'institution logopédique (2.3), laquelle intervient dans son traitement (2.4). Ce chapitre couvre exclusivement la période de l'enfance. Le TDL à l'adolescence est présenté dans le chapitre 4.

2.1 Les classifications internationales

D'un point de vue terminologique, le DSM-5 fait mention de *Trouble du langage* et la CIM-11 de *Trouble du développement du langage*. Concernant sa position hiérarchique, le TDL intègre les troubles neurodéveloppementaux dans les deux classifications. Hebting (2021) souligne que le terme *neurodéveloppemental* renvoie à l'idée que le trouble débute très précocement et qu'il aura un retentissement durant toute la vie. Il est catégorisé en tant que *Troubles de la communication* dans le DSM-5 et en tant que *Troubles du développement de la parole ou du langage* dans la CIM-11. Les difficultés liées à la production des sons et le bégaiement (fluidité de la parole) se positionnent au même niveau hiérarchique que lui dans les deux classifications. Les difficultés liées à la parole sont ainsi traitées séparément du TDL. Concernant ses traits définitoires, il s'avère que dans les deux classifications le TDL concerne des *difficultés* (DSM-5) ou *déficits* (CIM-11) *persistant(e)s* d'acquisition et d'utilisation du langage qui se manifestent précocement (DSM-5 : *période précoce du développement* ; CIM-11 : *période de la petite enfance*) et qui affectent la production et/ou la compréhension du langage. Pour les deux classifications, le TDL a des répercussions négatives sur la communication. Le DSM-5 mentionne que ces répercussions s'observent dans les milieux scolaires et professionnels. Des difficultés à l'écrit sont relevées par le DSM-5 alors que dans la CIM-11 seul le langage parlé ou gestuel est mentionné. Que les difficultés puissent concerner le langage écrit se justifie en raison même du fait que les capacités langagières à l'oral sont nécessaires à l'acquisition et à l'utilisation du langage écrit (*inter alia*, Ravid et Tolchinsky, 2002). Les capacités phonologiques, linguistiques et discursives contribuent à sa maîtrise. Pour ces raisons, le TDL se manifeste tant à l'oral qu'à l'écrit. D'autres troubles, spécifiques à l'apprentissage de la langue écrite, peuvent être à l'origine de difficultés dans l'utilisation du langage à l'écrit mais sont à différencier du TDL.

Les deux classifications proposent des critères d'exclusion et d'inclusion des causes du TDL. Pour les critères d'exclusion, le TDL est présenté comme n'étant pas secondaire à une autre pathologie ou à un déficit (sensoriel, neurologique, intellectuel, cognitif, psychologique). Nous souhaitons souligner que ces pathologies génèrent généralement des difficultés langagières. Par ailleurs, les enfants qui sont porteurs de ces pathologies peuvent avoir un TDL mais elles n'en sont pas la cause. Précisons que le TDL est aussi souvent décrit ailleurs comme n'étant pas secondaire à une situation sociale ou familiale complexe (p. ex. carence affective). Dans les deux classifications, les critères d'inclusion concernent le fait que les capacités langagières du sujet avec un TDL soient inférieures à celles attendues au vu de l'âge dudit sujet. Cela se traduit dans la CIM-11 par le fait qu'un écart significatif par rapport à la moyenne doit être attesté lors de tests standardisés.

Dans les deux classifications, les perturbations se manifestent à différents niveaux de description de la langue. Dans le DSM-5 différents niveaux sont évoqués au sein même des critères diagnostiques du trouble du langage. Nous relevons les niveaux lexical, morphologique, discursif et quelques aspects pragmatiques sous l'intitulé de *tenir une conversation*. Mais de façon plus systématique, les difficultés liées à des aspects pragmatiques de la langue se positionnent au même niveau hiérarchique que le TDL sous la terminologie de *Trouble de la communication sociale*. Dans la CIM-11, le TDL englobe un regroupement de troubles à dominance pragmatique, ce qui implique qu'au moins deux niveaux de description de la langue peuvent être induits de cette classification : les troubles pragmatiques vs non-pragmatiques. Les difficultés liées à des aspects pragmatiques de la langue intègrent ainsi un sous-groupe du TDL dans la CIM-11, et ce sous la terminologie de *Trouble développemental du langage avec troubles du langage essentiellement pragmatiques*. Force est de constater que les troubles pragmatiques, qu'ils intègrent le TDL (CIM-11) ou qu'ils se positionnent à côté de lui nécessitant une catégorie qui leur est propre (DSM-5), sont considérés par les deux classifications. Ils n'ont pas toujours été assez précisément pris en compte dans les classifications plus anciennes (de Weck, 2004b). En effet, les perturbations structurelles, qui sont les plus remarquées pour un interlocuteur lambda, ont été les premières à être étudiées. Elles concernent les troubles linguistiques soit les troubles phonologiques, morphosyntaxiques et lexicaux. La perspective de l'interactionnisme socio-discursif qui amène à considérer le langage en premier lieu dans ses aspects fonctionnels, a incité les chercheurs, à l'instar par exemple de de Weck (1996), à mieux considérer les capacités discursives et pragmatiques des enfants ainsi que les troubles pragmatico-discursifs qui leur sont associés, lesquels peuvent entraver la dynamique de l'interaction, la dimension

conversationnelle du langage et la production du discours. Si les premières définitions et classifications du TDL se sont essentiellement construites à partir de critères linguistiques de nature structurale, les aspects discursifs et pragmatiques du langage sont ainsi désormais pris en compte. L'ensemble des capacités langagières des enfants est ainsi considéré, ce qui est d'autant plus nécessaire lorsque l'on se positionne dans une perspective socio-interactionniste, selon laquelle les enfants doivent acquérir les diverses formes de discours et d'interaction en vigueur dans la société (de Weck, 2004b). S'il est démontré que le langage des enfants avec un TDL présente des spécificités aux plans pragmatique et discursif par rapport à celui des enfants dont le développement du langage n'est pas perturbé (*inter alia*, de Weck, 2004b), les troubles pragmatico-discursifs restent peu documentés par rapport aux troubles linguistiques (McTear et Conti-Ramsden, 1992 ; Norbury et Bishop, 2003 ; Rezzonico et McIntyre, 2017) et sont peu évalués en clinique (de Weck et Rodi, 2005).

2.2 Catalise

Les discussions du consortium ont abouti à la mise en place d'un arbre décisionnel pour identifier le TDL (Bishop et al, 2017 ; pour une présentation des conclusions du consortium en français : Hebting, 2021 ; Maillart, 2018, 2022). Cinq étapes sont nécessaires pour identifier et caractériser le trouble langagier. La démarche d'identification prend pour bases les impacts fonctionnels des difficultés langagières rencontrées dans le quotidien de l'enfant, et ce en considérant toutes les langues qu'il utilise et positionne le pronostic comme un critère déterminant de la définition du trouble langagier. A partir des trois critères précités (impacts, multilinguisme et pronostic), le trouble du langage peut être détecté (2.2.1). Il s'agit alors ensuite de considérer s'il est ou non associé à une condition biomédicale. Lorsqu'il ne l'est pas, le diagnostic de trouble développemental du langage est engagé (2.2.2), mais dans les deux cas, la description des manifestations du trouble langagier est complétée et précisée par des informations additionnelles en spécifiant les facteurs de risque et les conditions co-occurentes (2.2.3) ainsi que les aires du langage impactées (2.2.4). Finalement, CATALISE permet de proposer une terminologie pour englober l'ensemble des difficultés langagières que peut rencontrer un enfant (2.2.5).

2.2.1 Impact du TDL au quotidien, multilinguisme et pronostic

La première étape pour identifier et définir le trouble langagier consiste à déterminer si les difficultés langagières, tant en production qu'en compréhension, ont un impact fonctionnel négatif dans le quotidien de l'enfant et dans ses apprentissages scolaires (à partir de 5 ans).

Concernant cet impact, la littérature atteste que le TDL se manifeste en interaction par des difficultés à exprimer son message et à comprendre celui de l'interlocuteur. Au niveau pragmatique, les difficultés peuvent concerner l'initiation de l'échange verbal, le maintien de la conversation sur plusieurs tours de parole, la gestion des prises de parole et des thèmes de conversation (Fujiki et Brinton 2014; Radford et Tarplee 2000, cités par Dionne et al. 2021). Le TDL impacte ainsi considérablement l'efficacité de la communication et engendre des difficultés relationnelles chez les sujets qui en sont porteurs (Conti-Ramsden et al. 2019), et notamment avec leurs pairs : les enfants en difficultés langagières sont souvent en situation d'intimidation, et de marginalisation par rapport à leurs pairs typiques (Bruce et al, 2010). Dionne et al. (2021) relèvent dans la littérature que les enfants se joignent moins fréquemment que leurs pairs typiques dans les conversations entre pairs déjà ouvertes, qu'ils ont plus de difficultés qu'eux pour participer aux activités collaboratives de groupe et qu'ils vivent alors moins d'interactions sociales positives (Brinton et al. 1997 ; Fujiki et Brinton 2014; Liiva et Cleave 2005) et que l'impact du TDL peut se répercuter sur différentes sphères de l'enfant engendrant des difficultés socio-émotionnelles, comportementales et scolaires (Benner et al. 2002; Conti-Ramsden et al. 2019). Par ailleurs, le TDL a des répercussions négatives sur l'utilisation du langage écrit. En effet, il est nécessaire de posséder une base langagière à l'oral pour entrer dans le monde de l'écrit. Ce constat est problématique puisque la scolarité est basée sur la pratique de l'écrit : c'est ainsi au moins la moitié des enfants avec un TDL qui encourent un risque de difficultés en lecture et dans leur parcours scolaire (Catts et al., 2002). En comparaison de leurs pairs de même âge, les capacités en lecture de ces enfants s'avèrent inférieures, et ce jusqu'à la seconde année de lycée (Catts et al., 2008). D'autres auteurs considèrent que dans la moitié des cas, le TDL évolue aussi vers une dyslexie-dysorthographe secondaire (Soares-Boucaud et al., 2009). Relevons qu'il est encore nécessaire de se doter de critères et d'outils permettant de mesurer l'impact du TDL dans le quotidien de l'enfant, d'autant plus que les répercussions négatives du TDL sur l'utilisation du langage écrit ne peuvent s'observer qu'à un âge avancé de l'enfant.

Lorsqu'il est établi que les difficultés langagières impactent le quotidien de l'enfant, la deuxième étape pensée par le projet Catalise est de se demander si l'enfant est multilingue. En effet, le fait de ne pas être suffisamment exposé à la langue locale peut engendrer des difficultés langagières qui ne relèvent pas d'un TDL. Pour qu'elles le soient, il faut que les difficultés se manifestent dans toutes les langues utilisées par l'enfant (niveau langagier inférieur à l'âge chronologique dans toutes les langues parlées par l'enfant). Il demeure nécessaire de se doter d'outils pour évaluer le langage des enfants plurilingues (Schwob,

2020). Si le multilinguisme n'est pas une cause du TDL, il est toutefois nécessaire de penser les moyens d'accompagner les enfants peu familiarisés avec la langue de scolarisation.

La troisième étape est de déterminer s'il existe des éléments en faveur d'un mauvais pronostic. Le retard du langage est traditionnellement différencié du TDL. Pourtant, il n'y a pas de critère absolu de différenciation avec le retard de langage et c'est souvent la gravité du trouble et la lenteur des progressions en dépit d'un traitement logopédique intensif qui permet de poser le diagnostic (DSM-5, APA, 2015). Les experts du projet Catalise préconisent de ne plus faire la distinction mais d'envisager différents degrés de sévérité du trouble. Il est ainsi postulé l'existence d'un continuum allant du développement typique jusqu'aux troubles les plus sévères (dysphasie) en passant par des troubles transitoires (retard du langage). C'est alors un pronostic défavorable qui peut suggérer un TDL. Les prédicteurs d'un moins bon pronostic sont variables selon l'âge des enfants. Avant 3 ans, il est difficile de proposer des indicateurs fiables. Toutefois, l'absence de combinaisons de mots à 24 mois, l'atteinte de la compréhension, l'absence de communication par des gestes ou d'imitation ainsi que les antécédents familiaux constituent des critères d'un mauvais pronostic. Entre 3 et 4 ans, les composantes du langage sont examinées, et plus elles sont nombreuses à être touchées, plus le risque que les difficultés perdurent à l'âge scolaire augmente. Par ailleurs, l'échec à l'épreuve de répétition de phrases tend vers un pronostic faible. En revanche, si seule la phonologie expressive est touchée, le pronostic tend à être favorable. Après 5 ans les difficultés sont persistantes. « *Les enfants qui démarrent leur scolarité primaire avec des difficultés en langage oral sont à risque de troubles d'apprentissage, avec peu de données suggérant qu'ils sont capables de rattraper leur retard avec le temps* » (Maillart, 2022, p.9). En outre, le pronostic est peu favorable lorsque la compréhension est touchée et que les habiletés non-verbales sont faibles. En définitive, l'appellation de trouble du langage est utilisée pour les enfants dont les difficultés langagières risquent d'avoir un impact significatif dans leur quotidien et dans leurs apprentissages lorsqu'ils seront en âge scolaire (5 ans et au-delà).

2.2.2 Les conditions de différenciation

Il arrive au cours du bilan ou lors du développement de l'enfant que des troubles du fonctionnement psychique se révèlent, posant le problème de troubles psychotiques ou autistiques (APA, 2015). La quatrième étape est donc de déterminer si le trouble du langage est *associé à une condition biomédicale*, soit à une condition au sein de laquelle se manifeste un ensemble de troubles complexes dont le trouble langagier. Ces conditions concernent la lésion cérébrale, l'aphasie épileptique acquise de l'enfance, certaines conditions

neurodégénératives, la paralysie cérébrale, une déficience auditive, des atteintes génétiques comme le syndrome de Down, la déficience intellectuelle et les troubles du spectre de l'autisme. Les critères d'exclusion dans les précédentes définitions du TDL sont ainsi ici remplacés par des conditions biomédicales de différenciation des troubles langagiers. En l'absence des conditions de différenciation, la terminologie utilisée est trouble développemental du langage et en leur présence trouble langagier associé avec X, X étant la condition de différenciation. Pour ces cas, la terminologie permet de donner un statut aux difficultés langagières, ce qui favorise leur prise en charge tout en spécifiant les causes qui peuvent en être à l'origine.

Comme nous serons amenée à traiter des troubles du spectre de l'autisme dans la suite de la thèse, nous proposons de les définir. Ils intègrent les troubles neurodéveloppementaux dans les deux grandes classifications internationales. Ils se positionnent au même niveau hiérarchique que les troubles de la communication dans le DSM-5 et au même niveau que les troubles du développement de la parole ou du langage dans la CIM-11. Le trouble du spectre de l'autisme est un trouble qui a intégré le DSM-5. Selon cette classification il comprend le trouble autistique (autisme) tel que décrit dans le DSM-4, le syndrome d'Asperger, le trouble désintégratif de l'enfance, le syndrome de Rett et le trouble envahissant du développement non spécifié et se caractérise par la présence de déficits dans le domaine de la communication et des interactions sociales et par des modes limités et répétitifs de comportements, d'intérêts et d'activités (APA, 2015). D'un extrême à l'autre du spectre, le trouble est très hétérogène (Hartley, 2019). Le TSA altère l'initiation de l'interaction verbale et de son maintien ainsi que le partage d'informations dont les récits d'expériences personnelles (Jullien, 2024). Il limite la capacité à exprimer ses besoins ou ses envies. Une hypothèse est de considérer le TDL comme étant en continuum avec les troubles du spectre de l'autisme (Bishop, 1989).

2.2.3 Facteurs de risque et conditions co-occurentes

a) Les facteurs de risque sont d'ordre environnementaux ou biologiques et n'empêchent pas de poser le diagnostic du TDL. Ils sont variables selon l'âge des enfants (Maillart, 2018). Les facteurs biologiques concernent les problèmes pré/périnataux (p. ex. la prématurité, un faible poids de naissance), le fait d'être de sexe masculin et les antécédents familiaux comme avoir une histoire familiale avec un TDL ou de troubles des apprentissages (Berkman et al. 2015; Leonard, 2000 ; Rudolph 2017). Les facteurs de risque environnementaux les plus documentés concernent un faible niveau d'éducation des parents (Berkman et al. 2015), un niveau socio-économique faible ou le fait de faire partie des cadets

dans une famille (Rudolph 2017). La relation causale entre ces facteurs et le TDL n'est pas clarifiée. En tant que trouble neurodéveloppemental, il aurait une composante génétique et cette hypothèse tend à se confirmer grâce aux travaux menés sur les familles et sur la gémellité (Mazeau et al., 2021 ; Bock et al., 2017). Il serait lié à une combinaison de plusieurs gènes interagissant avec l'environnement de manière à créer un risque global de le développer (Bishop, 2006). Cette composante génétique engendrerait un fonctionnement atypique du cerveau : dans les zones cérébrales dédiées au langage, des anomalies ont été mises en évidence (de Guibert et al., 2011 ; Mazeau et al., 2021). Du point de vue des facteurs neurodéveloppementaux sous-jacents qui sont supposés jouer un rôle causal dans le TDL, Parisse et al. (2010) offrent un aperçu des différentes hypothèses qui ont été proposées comme des affectations des traitements cognitifs (Ellis Weismer et al., 1999), du traitement perceptif des entrées auditives (Tallal et al., 1985), de la mémoire phonologique à court terme (Adams et Gathercole, 2000) ou des facteurs liés à certaines difficultés grammaticales (van der Lely, 1999). Les difficultés rencontrées en morphologie étant pour beaucoup révélatrices d'un TDL, la morphologie a été très étudiée dans le champ de la pathologie du langage (Ullman et Gopnik, 1999 ; Rice et al., 1995). Il en est de même de la phonologie : les troubles liés au traitement phonologique pourraient être à l'origine du TDL (Briscoe et al., 2001 ; Nathan et al., 2004 ; Gillon, 2004). Parisse et Maillart (2010) concluent que le TDL est dû à une combinaison de causes multiples et les causes du TDL restent peu connues.

Si l'environnement seul de l'enfant ne peut le causer, il peut en revanche limiter son impact puisqu'il constitue un facteur qui favorise le développement des capacités langagières. Par exemple, selon Di Sante et al. (2020) des comportements parentaux, comme les comportements de réponse, de soutien, d'affection ou de contrôle, favorisent le développement des capacités pragmatiques des enfants. Or, il s'avère que les perturbations des interactions parent-enfant qui se produisent habituellement dans le contexte de la négligence peuvent compromettre plusieurs de ces comportements. Dans leur étude, les parents en situation de négligence obtiennent des résultats inférieurs à ceux des parents du groupe témoin pour huit des dix comportements étudiés. La réciprocité parentale est notamment associée au niveau de capacité pragmatique des enfants négligés de 42 mois. Toutefois, un plus grand nombre d'occasions de vivre des interactions positives pourrait aider à accroître les capacités langagières d'enfants négligés rencontrant des difficultés langagières (Julien et al., 2021a). De façon générale la langue est considérée comme très vulnérable à la négligence (McDonald et al., 2013 ; Sylvestre et Mérette, 2010 ; Sylvestre et al., 2016 ; toutes

ces études sont citées par Julien et al., 2021a). Les capacités linguistiques des enfants qui ont été victimes de violence ou de négligence sont retardées comparativement à celles des enfants qui n'en ont pas été victimes (Sylvestre, et al., 2016 ; 2023). Ces différents résultats attestent que l'environnement a des effets importants chez les jeunes enfants. Lors d'interactions sociales adéquates, l'input langagier, la stimulation langagière, l'expérience langagière ou bien encore l'étayage favorise le développement des capacités langagières et sont des facteurs de protection des difficultés langagières.

b) Les conditions co-occurentes concernent les troubles qui touchent les domaines cognitifs, sensori-moteurs ou comportementaux. Ils interfèrent avec le profil global et la prise en charge des difficultés langagières. Il peut s'agir de troubles attentionnels, du trouble développemental de la coordination ou dyspraxie, de troubles de la parole, de troubles comportementaux ou émotionnels ainsi que des troubles d'apprentissage de la langue écrite, comme la dyslexie ou la dysorthographe (Maillart, 2022). Les profils des enfants TDL présentant fréquemment une association de troubles, l'association de diagnostics est possible.

La dyslexie est un trouble durable et persistant d'acquisition de la lecture en dépit de capacités intellectuelles normales, d'un milieu socio-culturel normalement stimulant et d'une scolarisation adéquate (*inter alia*, Critchley, 1974). C'est un trouble d'apprentissage de la lecture qui provoque des difficultés persistantes à identifier les mots écrits, et qui engendre des difficultés en compréhension écrite. Son diagnostic est posé lorsque la note obtenue à des tests de lecture se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau attendu, compte-tenu de l'âge et de l'intelligence générale. Il faut un décalage d'un an et demi à deux ans par rapport au niveau de lecture attendu à condition que les autres causes possibles soient exclues (facteurs biologiques et environnementaux). Elle concerne 4 à 6% des enfants selon le rapport INSERM (Barrouillet et al., 2007) et est souvent accompagnée d'une dysorthographe.

La dysorthographe concerne les troubles de l'apprentissage et de l'utilisation de l'orthographe et se manifeste par des erreurs phonologiques, orthographiques et morphographiques. Elle se définit par un niveau de performance en production orthographique significativement inférieur à celui qui serait attendu compte tenu d'un niveau d'intelligence normal, d'un milieu socioculturel et d'une instruction non problématique et d'un niveau de lecture (code et compréhension) congruent avec le quotient intellectuel (Barrouillet et al., 2007). Comme en général, les bons lecteurs sont aussi bons (mais moins) en production orthographique, et que les faibles lecteurs sont faibles en production orthographique, les travaux portent souvent sur les associations entre lecture et écriture, notamment chez les

dyslexiques.

2.2.4 La caractérisation du trouble : les niveaux de la langue impactés

Comme le diagnostic du TDL recouvre une hétérogénéité de profils, la classification du TDL en sous-groupes est remise en question par les experts du projet Catalise qui ne sont pas parvenus à trouver un consensus à ce sujet. Ils considèrent que le versant du langage impacté (production vs compréhension) ne constitue pas un niveau de différenciation de premier plan. En revanche, ils proposent d'examiner les composantes du langage qui peuvent être impactées pour approfondir la description du trouble langagier. A cette fin, ils ciblent six niveaux de description de la langue : la phonologie, la syntaxe, la sémantique et le manque du mot, la pragmatique et l'utilisation du langage, le discours, l'apprentissage verbal et la mémoire. Dans ce qui suit, la façon dont le TDL se manifeste à chacun de ces niveaux est décrite.

a) Les troubles phonologiques (*inter alia*, Bishop et Clarkson, 2003 ; Maillart et Parisse, 2006 ; Parisse et Maillart, 2004) se manifestent en production par des substitutions ou omissions de sons entravant ainsi l'intelligibilité de la parole (Maillart, 2018). En réception, ils se manifestent par des confusions entre des phonèmes différents ou inversement par des difficultés de constance phonémique. Les difficultés à distinguer des phonèmes proches en position initiale des mots entraînent un ralentissement dans l'acquisition du vocabulaire (Maillart et al., 2004). Ils n'englobent pas les difficultés métaphonologiques qui sont liées aux représentations que se fait l'enfant de la chaîne parlée en tant qu'éléments distincts, et qui sont davantage considérées comme une conséquence plutôt qu'une cause des troubles d'apprentissages (Wimmer et al., 1991, cités par Maillart, 2018).

b) Les troubles morphosyntaxiques (*inter alia*, Caccia et Lorusso, 2019 ; Delage et Durrleman, 2018 ; Delage et al., 2023 ; Parisse et Maillart, 2004 ; Rondal, 2018) concernent l'agencement des morphèmes au niveau du mot et celui des mots au niveau de la phrase. Ils se manifestent en compréhension par des difficultés sur les mots outils (p. ex. confusion de prépositions), sur le marquage flexionnel, sur les énoncés réversibles (p. ex. passage de la forme active à la forme passive) ou sur ceux contredisant l'expérience du monde (p. ex. *le lapin mange le loup*). Ainsi, la compréhension est souvent limitée aux structures syntaxiques simples. En production, ils se manifestent par des erreurs morphologiques (Castilla-Earls et al., 2020; Eidsvåg et al., 2019), des cas d'agrammatisme ou de dyssyntaxie (trouble du

manement de la syntaxe), une pauvreté de la morphologie verbale, un système pronominal incomplet et/ou mal utilisé et des évitements d'utilisations de structures complexes car déficitaires. Les difficultés dans la production de la flexion verbale (accord sujet-verbe) constituent un marqueur du TDL (Broc et al., 2014 ; Leonard, 2014 ; Hasselaar et al., 2020).

c) Les troubles lexicaux (*inter alia*, Bogliotti, 2012 ; Parisse et Le Normand, 2002) peuvent concerner un manque de vocabulaire ou un manque du mot. Le manque de vocabulaire constitue une difficulté à stocker les mots dans la mémoire à long terme ce qui engendre des difficultés de construction du lexique ainsi qu'un vocabulaire réceptif déficitaire. Le manque du mot concerne la difficulté à récupérer l'information dans la mémoire à long terme, ce qui engendre des difficultés d'utilisation du lexique qui peuvent se manifester dans les productions discursives par l'importance de production de périphrases, de circonlocutions, de pauses, d'hésitations ou de mots vides (p. ex. *chose, truc, machin*) ainsi que par des mots de remplissage (p. ex. *je ne sais pas*), des répétitions et des persévérations, des substitutions, des utilisations idiosyncrasiques, des néologismes, des gestes iconiques ou métaphoriques ainsi que des commentaires métalinguistiques (p. ex. *le mot commence par...*) ou métacognitifs (p. ex. *je connais le mot !*). Parisse et Le Normand (2007) proposent une méthode pour évaluer le lexique. Bogliotti (2012) étudie notamment les troubles de la dénomination. Selon Maillart (2018), les verbes sont décrits comme plus fragiles, et doivent alors être l'objet d'une attention particulière lors de l'évaluation.

d) Les troubles pragmatiques (*inter alia*, de Weck, 1996, 2004b, Laval et al, 2016 ; McTear et Conti-Ramsden, 1992, 1996). Les troubles *pragmatiques* ont aussi été référencés sous le terme de syndrome sémantique pragmatique (Gérard, 1993 ; Rapin et Allen, 1983, 1996). Dans le cadre de bilans neuropsychologiques, Mazeau et al. (2021) les traitent séparément des trois grandes dysphasies qu'ils décrivent, et ce sous la terminologie de dysphasie sémantique-pragmatique. Les troubles pragmatiques atteignent la capacité à utiliser le langage en contexte pour communiquer. Ils concernent des difficultés de la formulation avec des difficultés à prendre en compte le contexte dans lequel le langage est utilisé, et englobent des difficultés de compréhension du discours en interaction (McTear et Conti-Ramsden, 1992). Ils sont associés aux aspects de l'interaction quel que soit le discours produit et engendrent des dysfonctionnements dans la gestion des conversations (de Weck, 1998 ; Hupet, 1996), la structure de l'échange, la gestion des tours de paroles (alternance, non chevauchement, dépendance sémantique entre deux tours de parole), l'utilisation et la

compréhension des actes illocutoires (Dardier, 2004), l'établissement d'inférences ou la compréhension des expressions idiomatiques (Laval et al., 2009). Ils peuvent amener les enfants à ne pas être sensibles aux indices sociaux en interaction, à faire une compréhension littérale des énoncés et à ne pas comprendre le lexique abstrait (Maillart, 2018). Ils se manifestent aussi durant les pannes conversationnelles (p. ex. les chevauchements de tours de parole) et dans la façon de gérer ces pannes (p. ex. la formulation de demandes de clarification et les réponses formulées à la suite de ces demandes). Dionne et al. (2021) relèvent dans la littérature que les enfants avec un TDL sont plus fréquemment que leurs pairs typiques en situation de bris de communication alors même qu'ils ont plus de difficultés que ces derniers pour les identifier et les réparer (de Weck et Rosat 2003 ; Osman et al. 2011 ; Reed 2017). Rezzonico et McIntyre (2017) s'appuient sur différents travaux portant sur les capacités pragmatiques d'enfant avec un TDL et concluent que ces enfants utilisent ces capacités de façon moins appropriée que leurs pairs sans TDL (Brinton et al. 1988 ; Fujiki et Brinton 1994), et notamment qu'ils manifestent des difficultés pour initier une conversation (Conti-Ramsden et Gunn, 1986), introduire un nouveau topic (Radford et Tarplee, 2000) ou s'adapter aux contraintes d'un jeu (McCabe et Marshall, 2006), qu'ils prennent par ailleurs peu d'initiatives dans ce type d'activité (Lautamo et al., 2011), participant alors moins fréquemment que leurs pairs typiques à des jeux de groupe et interagissant moins fréquemment qu'eux avec leurs partenaires de jeux (Liiva et Cleave, 2005).

Par ailleurs, les troubles pragmatiques peuvent perturber la capacité d'adaptation aux besoins informatifs de l'interlocuteur. Si les enfants avec des difficultés pragmatiques manifestent une capacité d'adaptation à l'interlocuteur et qu'ils tentent de clarifier leurs messages, les stratégies qu'ils utilisent sont moins efficaces que celles employées par leurs pairs sans TDL (Osman et al. 2011 ; Reed 2017 cités par Dionne et al., 2021). Ces troubles provoquent donc des dysfonctionnements dans l'établissement de référents communs et la gestion des topics (introduction de thèmes nouveaux, maintien et changements thématiques). Les difficultés dans le maintien des thèmes ont pour conséquence un manque dans la cohésion du discours (Dardier, 2004). Les enfants avec un TDL rencontrent des difficultés pour doser la quantité d'informations à produire dans leurs discours, et peuvent alors en donner trop ou pas assez à leur interlocuteur. Les difficultés qui transparaissent dans la gestion d'une conversation et dans le choix d'unités linguistiques appropriées peuvent être liées aux représentations que se fait l'enfant des différents paramètres de la situation de communication (de Weck, 2004b). Le statut du locuteur ainsi que les besoins de ce dernier dans l'interaction tout comme le rapport

au référent évoqué dans le discours nécessitent d'être caractérisés précisément lorsque le langage de l'enfant est examiné (de Weck, 2004b).

S'ils peuvent être primaires (p. ex. difficultés cognitives à faire des inférences, à développer une théorie de l'esprit), les troubles pragmatico-discursifs peuvent aussi être seconds et résulter des perturbations structurales de la langue (de Weck et Marro, 2010 ; Hupet, 1996 ; Perkins, 2007). Il y a ainsi une relation d'interdépendance entre les troubles pragmatico-discursifs et les troubles linguistiques (Hupet, 1996). Mais, le statut nosographique des troubles pragmatiques demeure encore ambigu dans la littérature. Beaud et de Guibert (2009) relèvent que trois grandes hypothèses sont débattues : celle d'une dysphasie particulière, d'une manifestation d'un trouble autistique, ou d'un trouble intermédiaire entre dysphasie et autisme. Les auteurs relèvent enfin une quatrième hypothèse : *la dysharmonie psychotique*, soit un trouble des relations sociales et des interactions impactant la communication autre que l'autisme. Selon les experts du projet Catalise, la pragmatique relève d'un niveau langagier, et non de la communication sociale. Ils ont donc fait le choix de ne pas adopter la terminologie du DSM-5 (*trouble de la communication (pragmatico-) sociale*) pour les profils d'enfants rencontrant des difficultés pragmatiques. Puisque pour ces enfants, la prise en charge cible aussi bien les aspects linguistiques que les aspects sociaux (Adams et al., 2008, cités par Maillart, 2008), ce choix de considérer les difficultés pragmatiques comme une manifestation du TDL, et non distinctement de lui, devrait contribuer, selon les experts du projet, à diriger les enfants TDL vers des prises en charge appropriées (Maillart, 2018).

Enfin, selon l'hypothèse métapragmatique, proposée par Donahue (1987, cité par de Weck, 2004b) et reprise par McTear et Conti-Ramsden (1992), certaines difficultés pragmatiques rencontrées par des enfants avec un TDL résultent des stratégies qu'ils mettent en place afin de masquer leurs troubles et d'éviter ainsi de se mettre dans une position interactionnelle qu'ils ne maîtriseraient pas. Ils adopteraient ainsi des stratégies conversationnelles compensatoires et éviteraient de poser des questions, ni n'effectueraient de demandes de clarification afin de ne pas montrer leur manque de compréhension et adopteraient ainsi un rôle passif dans l'interaction. Ainsi, ils parviendraient à auto-évaluer leurs capacités et leurs difficultés et éviteraient de mettre trop en évidence ces dernières (de Weck, 2004b). Dans tous les cas, les difficultés pragmatiques des enfants en amèneront beaucoup à avoir un profil de communicateur passif et à ne participer à l'interaction que lorsqu'on leur pose une question (Craig 1993 ; Liiva et Cleave 2005 ; Osman et al. 2011, cités par Dionne et al., 2021).

e) Les troubles discursifs atteignent l'organisation et le fonctionnement linguistique des discours (*inter alia*, de Weck, 1996, de Weck et Marro, 2010 ; Schelstraete, 2011). Ils affectent la pertinence du contenu propositionnel, la planification discursive et la textualisation. Les enfants avec un TDL ont plus de difficultés à produire un discours cohérent par rapport à des enfants au développement langagier typique. En outre, les discours des enfants avec TDL sont construits avec peu d'énoncés et présentent des ruptures. Parmi les études menées sur ces troubles, nombreux sont ceux qui concernent la narration (Norbury et Bishop 2003 ; Osman et al. 2011 ; Reed 2017) et la description d'événements quotidiens (de Weck, 1996, 2004b). Les résultats montrent des faiblesses tant dans la forme que dans les contenus des narrations (Colozzo et al., 2011), une faible participation verbale des enfants avec un TDL, des parties manquantes de l'histoire impactant alors la planification discursive et des relations de cohésion souvent incomplètes ou erronées (de Weck et Rosat, 2003). La littérature atteste différents niveaux de maîtrise de la capacité narrative entre les enfants typiques et avec un TDL dont une altération de la cohésion chez les enfants avec un TDL (de Weck et Marro 2010 ; Hilaire-Debove et Kern, 2013 ; Jullien, 2008 ; Van Der Lely, 1997 ; Ingold et al., 2005). En situation de rappels de narration, les enfants avec un TDL, et aussi les plus jeunes enfants, reprennent des épisodes plus complets et incluent plus d'unités d'informations lorsqu'ils écoutent des histoires sans images plutôt qu'avec (Schneider et Dubé, 2005 cités par Spencer et Petersen, 2020). Les travaux montrent aussi des difficultés en compréhension (Spencer et al., 2013) et en production écrite (Fey et al., 2004).

f) L'apprentissage verbal et la mémoire. Les difficultés ne sont pas imputables à des troubles de l'audition ou de la discrimination ni à un manque de familiarisation avec le langage (Maillart, 2018). Elles concernent la mémorisation de séquences de sons ou de mots, l'apprentissage des associations entre les formes verbales et leur signification et le traitement des régularités statistiques dans l'input verbal (Lum et al., 2014, cités par Maillart, 2018).

2.2.5 Les besoins en termes de parole, langage et communication

La proposition terminologique de CATALISE apporte une solution au grand nombre d'appellations utilisées pour faire référence aux difficultés langagières, dont le TDL (Maillart, 2022). Les experts du projet proposent la terminologie suivante pour référer aux différentes difficultés langagières susceptibles d'impacter la vie d'un enfant : les besoins en termes de parole, langage et communication. Cette terminologie permet d'intégrer les profils d'enfants peu familiarisés avec la langue (certains enfants bilingues, enfants victimes de négligence)

sans pour autant être porteurs d'un trouble. Tous les autres cas de difficultés langagières sont catégorisés sous l'étiquette de trouble, offrant ainsi à ces difficultés le statut plein de maladie, ce qui constitue un moyen de favoriser l'accès aux soins pour les enfants qui les rencontrent.

La définition du TDL et les définitions des autres difficultés langagières proposées par les experts du projet Catalise sont en accord avec la vision du *caring* (Martin, 2014), qui tend à prédominer dans le monde des soins, et qui consiste à considérer avant tout les besoins du patient soit de considérer la personne dans sa globalité (besoins spécifiques et environnement) et non seulement comme porteuse de symptômes cliniques. Toutefois, les classifications internationales et les conclusions du consortium signalent que les limites du cadre du TDL restent imprécises : d'une part, dans la distinction entre retard simple du langage et dysphasie, qui n'est au demeurant plus maintenue par le projet, et d'autre part, dans la distinction avec d'autres troubles impactant la communication (p. ex. les troubles du spectre de l'autisme). Dans ce cas, il s'agit souvent de considérer les capacités de l'enfant en dehors du langage pour identifier la cause possible des difficultés langagières (Trouble du langage associé à X). Par ailleurs, les profils des enfants avec TDL s'avèrent hétérogènes, les difficultés pouvant se manifester tant en production qu'en réception, et concerner les différentes composantes du langage. Pour toutes ces raisons, et comme l'explique Maillart (2022), la recherche, dont l'étude de Lancaster et Camarata (2019), a tendance à considérer que le TDL se comporte comme un trouble en spectre, à l'instar d'autres troubles neurodéveloppementaux. Un trouble en spectre concerne des atteintes qui touchent plusieurs composants pouvant être reliés et non un seul (McGregor et Lancaster, 2021, cités par Maillart, 2022). Il existerait ainsi une structure sous-jacente non aléatoire qui caractériserait le TDL et qui se manifesterait par des regroupements autour de différents niveaux de sévérité de composants clés du TDL plutôt que par des sous-types cliniques significatifs. Ainsi plusieurs enfants ayant un TDL peuvent présenter des profils différents selon les combinaisons d'atteintes impliquées et la sévérité du trouble. Dionne et al. (2021) rendent attentif au fait que les enfants avec un TDL peuvent vivre des réussites sur le plan social et académique, notamment s'ils bénéficient d'un accompagnement adapté et constant dès le plus jeune âge (Conti Ramsden et al. 2019 ; Reed, 2017 ; cités par Dionne et al., 2021).

2.3 Les missions de l'institution logopédique en lien avec le TDL

L'institution logopédique est spécialisée dans le domaine des troubles de la communication humaine, soit des troubles associés à la production et à la compréhension du langage oral ou écrit, ainsi qu'aux différentes formes de la communication non-verbale. Elle assume deux

missions essentielles par rapport au TDL : son étude scientifique et sa prévention. Pour concrétiser ces missions, elle se positionne dans une approche spécifique, à la fois scientifique et humaniste, au carrefour de disciplines diverses comme la linguistique, la psychologie, la pédagogie, la médecine et la sociologie. Selon la constitution de l'OMS (1948), la prévention est l'ensemble de mesures visant à éviter ou réduire le nombre et la gravité des maladies. A ces fins, trois niveaux de prévention peuvent être différenciés.

Le premier niveau vise à combattre le risque de la maladie à sa source. En l'occurrence, il s'agit d'identifier les causes et facteurs de risque du TDL que nous avons déjà exposés (cf. 2.2.3). En 1986, l'OMS marque le passage du paradigme de la prévention des maladies à celui de la promotion de la santé. Dans le champ logopédique, cette mission de promotion se traduit notamment par l'identification des facteurs permettant de favoriser le développement des capacités langagières, et la diffusion auprès des familles et des professionnels des pratiques permettant ce développement (*inter alia*, Paze et al., 2021). Paze et al., (2021) font par exemple un bilan des stratégies facilitatrices du développement du langage chez les jeunes enfants (p. ex. les reformulations des propos de l'enfant, les questions ouvertes) et relèvent l'importance d'utiliser ces stratégies dans le cadre de formats d'interaction, tel que définis par Bruner (1983), et d'inclure, le cas échéant, la fratrie dans les échanges, de suivre les intérêts et signaux de l'enfant, de répondre positivement à ses tentatives de communication et de veiller à équilibrer les prises de parole entre lui et l'adulte. Les auteures recommandent par ailleurs de promouvoir la littéracie, et notamment la lecture partagée ainsi que les jeux.

Le second niveau de prévention concerne les actions d'identification et de dépistage des individus porteurs des maladies. La détection des enfants susceptibles d'être porteur d'un TDL va de pair avec la considération des principaux facteurs de risque (p. ex. avoir une histoire familiale de TDL ou être de sexe masculin), avec la connaissance des symptômes du TDL (p. ex. avoir des difficultés phonologiques, morphologiques) et nécessite une collaboration entre les professionnels qui côtoient les enfants (p. ex. Popple et Wellington, 1996 ; Wright, 1996). Le rôle de l'institution logopédique est de mieux informer ces derniers ainsi que les familles afin de les rendre attentifs aux manifestations du TDL et aux impacts qu'il peut avoir sur les capacités des enfants pour qu'ils puissent diriger ces derniers vers une évaluation logopédique. Cette mission est d'autant plus nécessaire que les enseignants ont des difficultés à identifier les enfants présentant des besoins en termes de parole, langage ou communication (Christopulos et Kean, 2020). Le diagnostic est posé par les *logopédistes*

encore appelés *orthophonistes* ou *logopèdes*. Le logopédiste est le thérapeute de la communication et du langage oral et écrit qui intervient pour toutes les pathologies de la parole, de la voix et du langage oral et écrit et ce quelle que soit leur origine, et pour tous les âges de la vie. Il est amené à collaborer avec l'enfant et les membres de sa famille, mais également avec les professionnels de l'éducation-enseignement et de la santé (p. ex. le pédiatre, l'ergothérapeute ou le psychologue).

Les séances d'évaluation permettent d'identifier les difficultés et ressources des enfants et ce faisant d'établir des diagnostics à partir de l'observation de leur langage, complétée d'une part par les informations données par l'enfant et celles obtenues par des tiers (famille, enseignant, autres personnels de santé) et d'autre part par des tests de langage. Plus spécifiquement d'un point de vue socio-interactionniste, l'évaluation logopédique consiste à analyser les interactions verbales auxquelles l'enfant participe, et en premier celles qui incluent ses parents (Montfort et Juarez Sanchez, 2000). Cela permet de considérer les utilisations effectives du langage de l'enfant ainsi que ses productions en regard des interventions de son interlocuteur, soit la participation verbale de l'enfant (Bishop et al., 2000 ; de Weck et Rosat, 2003). Par ailleurs, la perspective préconise d'observer le langage de l'enfant dans des contextes variés (p. ex. dans différentes activités langagières, en situation de connaissances partagées vs non-partagées avec l'interlocuteur) et au sein de différents genres de discours (p. ex. au sein de narration vs récit d'expériences personnelles). Les situations dans lesquelles les échanges verbaux s'insèrent peuvent varier selon l'âge et la culture des enfants : il s'agit avec les plus jeunes de jeux avec support symbolique ou de conversations libres dans lesquelles l'enfant et son interlocuteur racontent des événements, personnels ou non (de Weck et Marro, 2010). Moins fréquemment la situation d'observation peut concerner une description d'images (de Weck et Marro, 2010). Il est préférable que les interactions verbales soient filmées. Dans ces situations, le logopédiste produit avec l'enfant des dialogues hétérogènes sur le plan discursif (de Weck, 1996 et 2003, de Weck et Marro, 2010). Les échanges verbaux relèvent ainsi de genres discursifs différents organisés en séquences (récit d'expériences personnelles, description d'actions). Dans la perspective adoptée, c'est l'observation de ces échanges qui permet aux logopédistes d'apprécier les capacités langagières des enfants. Ainsi lorsque des genres sont comparés, il est postulé que les capacités langagières diffèrent selon eux : pour une même catégorie d'unités linguistiques, l'enfant peut présenter des facilités d'utilisation dans un genre de discours et des difficultés dans un autre (de Weck, 2004b). Par ailleurs, dans de tels échanges, les discours sont coproduits, et ce sont alors les variations du degré de prise en charge discursive entre l'enfant et le logopédiste, ainsi que les réactions de l'enfant aux

interventions du logopédiste qui sont pertinentes à observer pour relever ses capacités et difficultés (de Weck, 2003, de Weck et Marro, 2010).

Le troisième niveau de prévention du TDL concerne les actions menées pour limiter les impacts négatifs de la maladie dans la vie des individus. Le rôle de l'institution logopédique est d'informer les familles et les professionnels qui s'occupent des enfants présentant un TDL, des difficultés que ces derniers sont susceptibles de pouvoir rencontrer au quotidien et dans différents lieux sociaux. Les connaissances et savoir-faire accumulés dans le cadre de l'institution logopédique sont ainsi transférés dans les milieux de la petite enfance et en milieu (pré)scolaire afin de mieux identifier et prendre en charge les enfants avec un TDL et d'informer le personnel éducatif sur le TDL et ses impacts, sur les mesures de différenciation pédagogique et sur la compensation des désavantages. Ces informations peuvent être transmises sous forme de rapport comme celui de Veber et Ringard (2001) en France ou de lettre à l'intention des enseignants comme celle de Joss Almassri (2022) en Suisse. Les connaissances et savoir-faire sont par ailleurs mis en œuvre dans les écoles, comme par exemple le SCIP (Social Communication Intervention Programme, Adams et al., 2012), qui vise à développer les capacités pragmatiques des enfants à l'école. Le traitement du TDL est prodigué par les logopédistes, et ces derniers sont amenés à intervenir et collaborer dans les milieux de la petite enfance et en milieu scolaire (*inter alia*, Maillart, 2020).

2.4 Les traitements logopédiques avec des enfants

En postulant que les capacités langagières s'actualisent différemment selon les contextes de production, l'ISD incite le logopédiste à paramétrer différentes situations d'interaction tout en s'appuyant sur les ressources discursives des patients (de Weck, 2005b). Nous commençons par décrire l'objectif du traitement logopédique et les démarches d'intervention existantes (2.4.1) puis montrons que le paramétrage peut concerner les activités réalisées (2.4.2), les genres discursifs utilisés (2.4.3) et la forme même du traitement (dyade vs groupe) (2.4.4).

2.4.1 Objectif et courants thérapeutiques

Le traitement logopédique vise à faire accéder l'enfant à davantage d'autonomie communicationnelle. Il s'agit de l'aider à élaborer des stratégies pour pallier les difficultés rencontrées et améliorer sa participation à la communication verbale et non-verbale afin qu'il puisse comprendre et être compris dans un contexte social (Singer et al. 2020). Cet objectif

tient compte de l'ensemble des ressources individuelles et sociales du participant, ainsi que de son contexte environnemental. Le projet thérapeutique est ainsi personnalisé et adapté au patient et passe par la prise en compte de ses besoins et ressources (Coquet, 2015). Il est élaboré avec l'enfant et son entourage et débouche sur un contrat thérapeutique approuvé par les trois acteurs et explicitant la durée, la fréquence et les objectifs de la prise en charge (Coquet, 2015). Coquet (2017) rend attentif au fait d'inclure les éducateurs dans l'accompagnement de l'enfant : comme l'enfant fait partie d'un système, n'intervenir qu'auprès de lui peut s'avérer peu efficace. Les objectifs du traitement et la pertinence du suivi logopédique sont réévalués de manière régulière.

Tout comme l'enseignant dispose d'une liberté pédagogique pour enseigner les programmes officiels, le logopédiste dispose d'une liberté quant à ses choix d'interventions thérapeutiques, qu'il peut adapter selon le déroulement des séances de traitement et les besoins exprimés par l'enfant. Différents courants thérapeutiques, liés grandement à la façon de concevoir le langage et de comprendre le TDL, coexistent. Nous nous centrerons ici sur le courant rééducatif et le courant psychothérapeutique présentés notamment par de Weck et Rosat (2003). Le premier est basé sur les caractéristiques langagières adultes et a pour objectif de rééduquer un déficit préalablement défini à l'aide de tests de langage. Le traitement est basé alors essentiellement sur les unités linguistiques constitutives de la langue mettant en jeu les capacités phonologiques, lexicales et morpho-syntaxiques des participants au traitement. Ce courant a longtemps été privilégié dans la pratique logopédique. Relevant grandement d'une perspective structurale, il a toutefois pu se référer à la psychanalyse pour mieux comprendre le TDL. Le second, le courant psychothérapeutique, vise à prendre en compte des unités d'analyse supérieures à l'énoncé (discours) ainsi que le contexte d'interaction dans lequel est produit le discours, et ce également dans la considération des aspects structuraux de la langue. Dans ce courant, les professionnels considèrent le TDL pas seulement dans ses manifestations cliniques mais avant tout comme des symptômes qui prennent un sens pour le sujet qui en est porteur (de Weck et Marro, 2010). Ce courant vise ainsi à proposer un traitement qui permettent aux enfants d'harmoniser leurs moyens de communication et est étudié depuis la fin des années 80 (de Weck et Marro, 2010). Il s'est développé indépendamment et avant le développement de l'interactionnisme en logopédie mais a pu grandement bénéficier des retombées pratiques de l'ISD. En définitive, les pratiques thérapeutiques ont évolué d'une rééducation du trouble vers une thérapie du langage et de la communication (de Weck et Rosat, 2003). Cette évolution résulte notamment des théories interactionnistes en psychologie et en sciences du langage qui ont pointé la nécessité de considérer le fait langagier dans son

contexte énonciatif, interactif et non-verbal mais aussi familial, social et culturel (de Weck et Rosat, 2003). La prise en compte de l'environnement de l'enfant est largement admise, et ce quel que soit le courant thérapeutique adopté par le logopédiste. Le deuxième courant est en adéquation avec les propositions du projet Catalise puisque le TDL y est défini à partir des besoins de la personne dans son environnement quotidien. Une telle approche, centrée sur les besoins des enfants, permet de planifier une intervention logopédique visant à soutenir leur participation dans les activités quotidiennes et leur capacité à remplir des rôles sociaux (Dionne et al, 2021).

La prise en considération des besoins de la personne est présente dans différentes démarches thérapeutiques comme la pratique basée sur des preuves (EBP : Evidence Based Practice dans la littérature anglo-saxonne), l'éducation thérapeutique du patient (l'ETP) ou les démarches associées à la psychothérapie issues des théories cognitivo-comportementales.

L'EBP apparaît pour de nombreux auteurs comme incontournable dans le monde des soins (*inter alia*, Gentizon et al., 2017). Elle est définie comme « *l'utilisation consciente, explicite et judicieuse des meilleures données actuelles de la recherche clinique dans la prise en charge personnalisée de chaque patient* » (Ingersoll, 2000, p.29). Il s'agit de documenter les bonnes pratiques thérapeutiques, lesquelles peuvent être définies comme « *des propositions développées méthodiquement pour aider le praticien et le patient à rechercher les soins les plus appropriés dans des circonstances cliniques données* » (Rolland et Sicot, 2012, p.54). L'EBP concerne ainsi le fait de proposer un traitement qui s'appuie sur des preuves, lesquelles sont de trois sortes : les données actuelles et probantes de la recherche scientifique, l'expertise clinique et les choix et préférences du patient et de sa famille (Delage et Pont, 2018). Les données consultées dans la littérature constituent des preuves externes, et le logopédiste doit être en mesure de pouvoir estimer si elles sont pertinentes pour le traitement, soit adaptables aux besoins spécifiques du patient (Maillart et Durieux, 2014). Les preuves internes proviennent de la capacité du logopédiste à auto-évaluer l'efficacité des traitements déjà proposés. La prise en compte du point de vue du patient et de sa famille implique de renseigner ces derniers sur les différentes options de prises en charge.

L'ETP (Marchand, 2014) concerne le fait d'informer le patient et son entourage sur sa maladie et de l'amener à développer des capacités d'auto-soins et d'adaptation aux troubles rencontrés. Les objectifs sont alors fixés en fonction du patient et de son entourage et non en fonction du trouble qu'il rencontre. L'ETP positionne le patient au cœur de la prise en charge, et c'est dans ce sens qu'elle concerne une démarche centrée sur la personne (Brin-Henry,

2014). Le patient a ainsi un rôle actif dans le traitement, ce qui est d'autant plus pertinent qu'il est considéré comme un expert de sa propre personne, dont les troubles qu'il rencontre : l'ETP lui permet de développer des ressources en se basant sur l'expérience qu'il a de sa maladie (Klein, 2014 ; Verheye, 2014).

Les pratiques issues des théories cognitivo-comportementales (p. ex. Jeunet et al., 2019) ont pour objectif d'accompagner la personne qui s'engage dans une nouvelle expérience en l'aidant à gérer les difficultés qu'elle rencontre d'un point de vue émotionnel, cognitif ou comportemental. Le patient et le thérapeute collaborent alors verbalement dans l'objectif de faire face aux difficultés mises en évidence par le patient (Jeunet et al., 2019). A nouveau, le patient est considéré comme un acteur du traitement. Lors du traitement logopédique, le thérapeute a un rôle important pour soutenir les aptitudes socio-émotionnelles des enfants. Il peut d'ailleurs faire partie intégrante des équipes de soins en santé mentale. Par exemple, dans les services de santé mentale pour les enfants et les adolescents en Irlande, les professionnels de la santé mentale, qui ont observé une augmentation sans précédent du nombre de jeunes enfants présentant des idées suicidaires et nécessitant une évaluation et un traitement urgents, orientent souvent les enfants stabilisés vers des logopédistes pour évaluer et soutenir leurs capacités socio-émotionnelles (MacEvilly et al. 2024).

Une autre démarche se démarque des démarches centrées sur le patient. Il s'agit du partenariat de soins proposé par le centre de pédagogie appliquée aux sciences de la santé (CPASS) de l'Université de Montréal (CPASS, 2014). Dans le Montréal Model, le patient est intégré dans tous les niveaux du système de santé, mais aussi dans le cadre de la formation des personnels soignants et dans la recherche. Cette démarche se démarque dans le sens où elle considère le patient comme un membre à part entière de l'équipe de soins : il dispose ainsi du statut plein de soignant et est par là-même doté d'une capacité de soins. Il dispose de savoirs expérientiels (Jouet et al., 2010). Ces derniers concernent tous les « *savoirs du patient, issus du vécu de ses problèmes de santé ou psychosociaux, de son expérience et de sa connaissance de la trajectoire de soins et services, ainsi que des répercussions de ces problèmes sur sa vie personnelle et celle de ses proches* » (CPASS, 2014, p.14). Le patient est ainsi considéré comme un partenaire qui intervient dans les décisions liées à son traitement. Il s'agit alors de lui permettre de développer des capacités et de l'impliquer dans l'amélioration continue de la qualité de soins et services (Pomey et al., 2015). Ainsi dans une démarche de partenariat, les décisions liées à un traitement de qualité et à ses objectifs se nourrissent des données probantes dans la littérature, de l'expérience clinique du thérapeute et de l'expérience qu'a le

patient de sa maladie (CPASS, 2014, Karazivan et al., 2015 ; Tourette-Turgis, 2010). Toutefois, les connaissances que peut avoir le patient de sa maladie et de ses impacts ne sont pas nécessairement entièrement conscientisés chez le patient et notamment chez les enfants. Le rôle du logopédiste est alors d'engager le patient vers cet apprentissage du fonctionnement du soi tout en lui offrant l'expertise qu'il possède de la maladie. Dans cette approche, il est aussi nécessaire que le patient puisse mettre en mots ses prises de conscience, et cet aspect peut être problématique pour des personnes rencontrant un TDL. Le rôle du logopédiste est d'aider alors le patient à faire émerger dans le discours, les connaissances qu'il dispose sur sa maladie, mais aussi ses besoins ou ses objectifs de vie. Pour ce faire, le logopédiste peut s'appuyer sur des outils permettant de simplifier le langage afin d'aider l'enfant à transmettre un message. Les besoins et objectifs de vie exprimés peuvent alors constituer une base pour que le patient et le logopédiste construisent ensemble les objectifs du traitement. Cette démarche nécessite que le logopédiste et le patient développent des capacités relationnelles et communicationnelles relatives à la transmission des savoirs sur la maladie (CPASS, 2014). A ce sujet, Richard et Lussier (2016) listent les capacités que doit posséder le soignant en interaction avec un patient et relèvent notamment la capacité à écouter le patient sans l'interrompre, à faire preuve d'empathie à son égard et à l'encourager à exprimer ses préoccupations, émotions ou opinions. Ces capacités sont nécessaires pour instaurer une relation thérapeutique.

La philosophe Lefève (2009) pose la question du lien entre la relation thérapeutique et la relation amicale. Nous nous appuyons sur la réflexion de l'auteure pour décrire la relation logopédiste-enfant. Cette dernière est tout d'abord une relation et en tant que telle, il s'agit pour le logopédiste de créer un climat de confiance et de respect vis-à-vis de l'enfant, de ses parents et des différents partenaires professionnels. La relation logopédiste-enfant est toutefois une relation d'aide, laquelle implique une asymétrie. En tant que relation d'aide, il s'agit de parvenir à ajuster et co-construire le processus thérapeutique. La coopération de ce qui est à faire entre enfant et logopédiste est centrale dans ce processus. A cette fin, les participants ont connaissance des activités qui sont à réaliser. La relation thérapeutique (soigné/soignant) s'avère ainsi complexe. Elle est fondée sur la confiance et le respect mutuel mais est toutefois hiérarchisée ou asymétrique. Elle s'inscrit dans un cadre social : ce sont donc deux statuts qui se rencontrent : le logopédiste et le bénéficiaire du traitement. L'inégalité du rapport entre l'enfant et son logopédiste découle directement de la visée du traitement, la relation ayant une visée externe à elle-même. L'enfant est en situation de

demande de l'expertise langagière que possède le thérapeute. Par ailleurs, les séances sont tarifées, la relation thérapeutique s'inscrit alors dans un service de traitement. Elle s'ancre dans un rituel de rencontre dans un lieu physique et à des horaires fixes pour une durée prédéfinie. Les rencontres sont fréquentes et peuvent durer depuis plusieurs années. Ainsi, si en théorie la relation thérapeutique se caractérise par l'objectivité, il faut relever que des liens forts peuvent se créer entre le logopédiste et l'enfant : qui apprennent à se connaître, qui peuvent avoir des échanges informels n'étant a priori pas nécessairement en lien avec les objectifs du traitement, soit l'amélioration des capacités langagières des enfants. Cela peut se traduire par le fait que le logopédiste évoque une de ses expériences personnelles. Le traitement peut alors posséder une facette affective. Le logopédiste est censé pouvoir se mettre à la place de l'enfant afin de comprendre et ressentir son vécu, et lui montrer qu'il est dans une telle disposition de par l'écoute qu'il peut lui offrir complémentirement à son expertise langagière. Cette disponibilité bienveillante offre l'opportunité aux enfants d'exprimer ce qu'ils ressentent en regard de leur vécu. Le partage des expériences favorise le rapprochement mais constitue surtout des indicateurs pour programmer les contenus du traitement. L'instauration d'un lien de confiance, le respect mutuel, et l'expression des émotions de l'enfant permettent d'enclencher les processus de collaboration qui feront de la relation thérapeutique une alliance thérapeutique, soit un partenariat entre le patient et le logopédiste dans la visée de l'atteinte des objectifs fixés de façon conjointe (Valot et Lalau, 2020), à l'instar de la proposition faite par le Canada de considérer le patient comme un partenaire. Ainsi, identifier les ressources et les limites liées au TDL en partenariat avec l'enfant permet de donner une direction au traitement logopédique : c'est en tenant compte des difficultés relevées dans le portrait clinique de l'enfant et des besoins exprimés par ce dernier et par son entourage, que le logopédiste sera en mesure de proposer dans l'intervention des activités qui s'appuient sur les forces des enfants (Dionne et al., 2021) et qui prennent sens pour eux.

2.4.2 Les activités réalisées

L'organisation globale des séances de traitement logopédique suit un certain script comprenant trois phases : l'accueil de l'enfant, une phase transactionnelle durant laquelle d'autres activités langagières que l'accueil sont réalisées et les salutations. L'activité langagière concerne la tâche que réalisent les participants du traitement lorsqu'ils interagissent verbalement, et ce avec ou sans support matériel. Les activités langagières constituent le mode d'action privilégié du logopédiste : elles sont à la fois leur objet

d'observation du langage de l'enfant et leur outil d'intervention (de Weck, 2003). Elles sont pensées en fonction des objectifs thérapeutiques et proposées à l'enfant puis négociées avec lui afin qu'advienne une collaboration quant à ce qui est à faire durant le traitement. Par conséquent, les objectifs des séances et des activités sont connus de tous les participants : le logopédiste et le patient s'engagent de façon conjointe dans les activités à réaliser.

Les activités sont très hétérogènes, mais ciblent généralement la compréhension ou la production, en langage oral ou écrit pour les différents niveaux de description de la langue qui sont encore problématiques pour l'enfant (de Weck, 2003). Da Silva-Genest (2014, 2016, 2017) relève dans un corpus de séances de traitement logopédique avec des enfants des activités métalinguistiques, des activités de langage oral en expression et en compréhension, des activités de langage écrit en lecture ou en écriture et des activités de répétition ou bien encore de dénomination. Da Silva-Genest (2017) montre que l'activité a une influence sur les productions langagières durant les traitements logopédiques. L'auteure relève que les activités peuvent prendre la forme d'exercices formels ou s'en éloigner et se rapprocher d'activités communicatives et qualifie les premières d'activités décontextualisées et les secondes d'activités contextualisées. Les jeux de règles intègrent cette deuxième catégorie d'activités puisque l'aspect langagier est travaillé en contexte et dans une perspective communicationnelle même s'il cible la structure de la langue (da Silva-Genest, 2017). Les aspects langagiers peuvent ainsi être travaillés dans des activités dont le but est d'interagir verbalement, de maintenir la relation et la communication ou alors dans des activités décontextualisées qui consistent dans des formes d'exercices centrés sur les aspects structuraux et où l'interaction verbale permet d'accompagner ce but (p. ex. la répétition de mots). De Weck et Marro (2010) préconisent toutefois de proposer des activités qui prennent sens pour l'enfant, soit de lui permettre de considérer son langage comme utile en regard de l'activité qu'il réalise et des effets qu'il peut produire chez son interlocuteur. Les auteures donnent pour exemple les activités de types *communication référentielle* qui peuvent aider les enfants à mieux prendre en compte le point de vue de leur interlocuteur puisqu'au travers de l'échange verbal l'enfant se rend tout de suite compte de l'effet produit par ses interventions, et de leur efficacité ou non. Lorsqu'elles ne sont pas efficaces, il peut s'interroger avec l'aide du logopédiste pour en comprendre les causes et mieux percevoir les conditions d'une communication référentielle réussie (de Weck et Marro, 2010). De telles activités amènent ainsi l'enfant à avoir une attitude réflexive sur ses capacités langagières. D'autres activités visent explicitement l'enclenchement de processus réflexifs chez l'enfant. Lederle (2003) étudie par exemple des activités en lecture dans lesquelles le rôle du

logopédiste est de faire émerger les processus réflexifs des enfants quant à leur façon de lire par des demandes de *faire* mais aussi par des demandes de *dire sur la manière de les penser*. L'auteur préconise de poser ces questions à la 2^{ème} personne afin d'amener l'enfant à évoquer son propre fonctionnement de lecteur et non la représentation qu'il se fait de ce que devrait être ce fonctionnement.

L'autre regroupement d'activités réalisées durant les traitements logopédiques ne porte pas explicitement sur un aspect langagier. Il peut s'agir de la conversation informelle. Bien que les échanges verbaux se déroulent dans un cadre institutionnel orienté vers le traitement logopédique, et qu'à ce titre leur contenu et leur forme soient influencés par ce cadre, le logopédiste peut considérer les conversations qui apparaissent comme spontanées et ordinaires comme des activités à part entière, même si les enjeux de telles conversations libres ne sont pas nécessairement perçus par les plus jeunes enfants. L'interaction peut ainsi être le vecteur de l'intervention logopédique, qui peut être manipulée et qui cible la structure linguistique mais aussi constituer la cible même de l'intervention logopédique (Rezzonico et McIntyre, 2017). Il peut aussi s'agir du jeu symbolique qui est très fréquent à l'âge préscolaire (Cavin, 1995) mais aussi d'activités construites à partir des centres d'intérêts de l'enfant comme ses loisirs, ce qui peut favoriser sa motivation et lancer la dyade dans la réalisation de projets. L'activité est alors finalisée vers la réalisation de celui-ci. Travailler à partir des centres d'intérêts des enfants est fortement préconisé pour les enfants avec un TSA. Comme les logopédistes ont la liberté de choisir les activités qu'elles proposent durant le traitement, il est aussi possible qu'elles s'appuient sur leurs propres centres d'intérêts pour penser les activités qui pourront faire progresser leurs patients. Les activités peuvent être orientées vers la création artistique, mettant en jeu l'expression langagière (théâtre), corporelle (la danse) ou picturale (les arts plastiques). Les plus jeunes enfants ne se rendent pas nécessairement compte des enjeux langagiers de l'ensemble des activités précitées. Elles permettent à l'enfant d'utiliser le langage, tout en sollicitant ses autres ressources comme sa créativité et son imaginaire et lui offrent l'occasion de réaliser des apprentissages dans l'action et en contexte, et pour beaucoup d'apprendre sans s'en rendre compte. De telles activités s'avèrent pertinentes pour les enfants découragés par leurs difficultés puisqu'elles les amènent à prendre confiance en leurs capacités et qu'elles peuvent ainsi créer chez eux de la motivation pour progresser. Ces activités sont d'autant plus pertinentes lorsque les difficultés de l'enfant sont liées aux aspects discursifs et pragmatiques de la langue, puisqu'elles concernent des situations d'interactions permettant aux enfants d'utiliser leurs capacités pragmatico-discursives (de Weck et Marro, 2010).

L'activité portant explicitement sur un aspect de langue (contextualisée ou décontextualisée) et le jeu symbolique sont les activités les plus fréquentes avec les plus jeunes enfants (de Weck, 2003). En raison même de l'objectif du traitement, il est compréhensible que les activités structurées soient fréquentes. L'importance des jeux se justifie par le fait que l'enfant est naturellement porté par le jeu et qu'un nombre conséquent de ses apprentissages se font en jouant. En effet, le jeu favorise les apprentissages mais aussi le bien-être émotionnel des enfants (Richard et Gentaz, 2020). Par ailleurs, le jeu favorise l'interaction avec autrui (Landa, 2007). Ce faisant, il permet à l'enfant d'utiliser ses capacités langagières en contexte, soit de solliciter ces dernières sur le plan représentatif et communicatif (de Weck et Marro, 2010). Dans le jeu symbolique, le langage est utilisé pour construire une relation intersubjective (Rodi et Seydoux, 2003). Boulard et al. (2012) ont testé les activités de dessin et de jeu avec de la pâte à modeler et en concluent qu'elles permettent de ne pas orienter le discours de l'enfant et de le laisser parler librement de sujets de son choix. Les auteurs montrent aussi qu'une situation de jeu libre collectif avec des pairs autour de la pâte à modeler favorise l'échange entre pairs tout en ne nécessitant pas une concentration élevée, ce qui rend alors possible les interactions de toutes sortes et autour de thématiques diverses. Enfin le jeu favorise l'attention conjointe (Bruce et Hansson 2011). L'interaction inscrite dans des routines de jeu permet ainsi de développer une signification et de l'expérience partagée (Landa, 2007), soit de construire l'histoire du traitement, lui donnant par là-même un sens. Dans tous les cas, les activités langagières à proposer à l'enfant doivent être réfléchies en termes de genres de discours à produire et donc de types de capacités qu'on souhaite qu'il actualise (de Weck, 1996). Le paramétrage de différentes activités l'amène à mobiliser et à développer ses capacités lexicales, syntaxiques et discursives, et à expérimenter la nécessité d'adapter ces dernières à différents contextes.

2.4.3 Les genres de discours et la coproduction discursive

Le cadre institutionnel des traitements constitue un lieu d'échange dans lequel les enfants ont l'occasion d'utiliser différents genres discursifs, et d'expérimenter différents modes de gestion de coproduction discursive, impliquant l'initiation des discours et leur développement. Le logopédiste positionne l'enfant dans des situations de communication différentes et qui se caractérisent fortement d'un point de vue discursif (p. ex. raconter une histoire personnelle, expliquer le fonctionnement d'une machine, ou les règles d'un jeu, converser). Cela contribue à développer chez l'enfant ses capacités à adapter son discours aux conditions particulières des situations dans lesquelles il est amené à interagir (de Weck et Marro, 2010).

De Weck (2003) montre que les discours interactifs sont conséquents durant les traitements logopédiques avec des enfants. Ils se retrouvent dans les différentes activités que réalisent les participants. Ils portent sur elles ainsi que sur les objets nécessaires à leur réalisation et présents dans la situation de communication. Ils sont notamment massivement utilisés lors d'activités décontextualisées, durant lesquelles le déroulement de l'échange verbal est préétabli et s'articule autour de la structure ou de la forme linguistique travaillée (da Silva-Genest, 2017). En revanche, dans les activités fonctionnelles, l'échange verbal n'est pas prévisible et les participants sont plus fréquemment amenés à changer et négocier le genre de discours à coproduire (de Weck, 2003 ; de Weck et Marro, 2010). Il en est de même dans les activités qui ne portent pas explicitement sur des aspects langagiers. Par exemple, lors de jeux symboliques, les allers-retours entre réel et imaginaire ainsi qu'entre la présence et l'absence des référents permettent d'actualiser différents genres de discours et le fait de faire interagir des personnages lors de scénarios, permet aux enfants d'endosser des rôles énonciatifs différents (de Weck, 2003). Les changements discursifs s'accompagnent alors de négociations, le genre proposé pouvant ou non être poursuivi par l'enfant, lequel peut également proposer des discours dans l'interaction (de Weck, 2003).

De Weck (2003) identifie un autre discours typique du déroulement des séances de traitement logopédique : le récit d'expériences personnelles. Les conversations libres sont notamment propices à la production de tels discours. Les incitations à le produire de la part des logopédistes sont conséquentes (de Weck, 2003). Les productions coconstruites de récits d'expériences personnelles sont importantes de par leurs atouts psycho-affectifs et cognitifs et leur capacité à élaborer le vécu de l'enfant ainsi que le référentiel du discours (de Weck, 2003). Par exemple dans les activités sans support matériel particulier, et lors de reprises de contact après une période de vacances, les logopédistes demandent fréquemment ce qu'a réalisé l'enfant durant son congé (de Weck, 2003). Dans le cadre des récits des expériences qu'ils ont eux-mêmes vécues et qu'ils ne partagent pas avec leur logopédiste, les enfants sont invités à prendre en charge de façon monogérée l'élaboration discursive de différents aspects du récit, puisque le logopédiste, qui ne connaît pas les événements, ne dispose pas d'information sur ces derniers. Ainsi, lors de la production de récits d'expériences personnelles, les connaissances de l'interlocuteur vis-à-vis de l'évènement raconté sont à prendre en compte (Wetherell, 2007a). Lors des traitements logopédiques, il existe toutefois plutôt un continuum entre les connaissances non-partagées et les connaissances partagées puisque le logopédiste peut connaître une partie des événements évoqués mais pas leur intégralité. Il connaît souvent les personnes que les enfants évoquent mais pas forcément tous

les aspects de l'évènement. De Weck (2003) rappelle que le récit d'expériences personnelles, en tant que discours disjoint, nécessite de marquer la distance temporelle avec la situation de production, et que lorsque les expériences évoquées sont méconnues des logopédistes, le référent qui n'est alors pas partagé avec eux, nécessite d'être explicité en fonction de leurs besoins informatifs supposés, ce qui est encore difficile pour de nombreux enfants.

Durant les traitements logopédiques, les enfants sont invités à investir différents degrés de prise en charge des discours (de la polygestion vers la monogestion). Les tours de paroles s'alternent entre l'enfant et le logopédiste, et comme ce dernier guide le traitement, il est celui qui pose le plus de questions, les réponses étant plus présentes chez l'enfant. Comme toute interaction en contexte didactique, la paire adjacente question-réponse est généralement suivie d'une évaluation ou d'une ratification de la part des logopédistes (*thirdturn*, Heritage 1984 ; Lee, 2007). Les questions des logopédistes constituent une aide pour que l'enfant arrive à produire une réponse adéquate, attendue (Vinter et Bried, 1998). Au sein des récits et des dialogues, les questions des logopédistes permettent de maintenir le thème et de le développer, soit de coproduire le discours avec l'enfant (de Weck, 2005b). Les questions soutiennent ainsi la participation de l'enfant. Cette stratégie est la plus utilisée lors de la production de récit (Vinter et Bried, 1998 ; Wetherell et al., 2007a et b). Lorsque l'adulte pose une question, il cible une information permettant de le faire progresser et montre ce faisant à l'enfant comment doit se dérouler un récit (de Weck et Salazar Orvig, 2019). Lederle (2003) montre que les questions des logopédistes permettent aussi d'amener les enfants à une réflexion sur leurs capacités langagières, favorisant ce faisant le développement de ces dernières. Par ailleurs, et afin de faire accéder l'enfant à davantage d'autonomie communicationnelle en s'appuyant sur ses ressources, les reformulations des énoncés de jeunes enfants par les logopédistes apparaissent d'une grande efficacité (da Silva-Genest, 2014 ; de Weck, 2000, 2006 ; Nelson et al., 1996 ; Rodi, 2014). De façon générale, les reprises constituent pour les logopédistes des stratégies d'étayage du langage de l'enfant et pour l'enfant des ressources centrales d'appropriation d'aspects langagiers. Elles améliorent la textualisation et la planification et permettent la poursuite de la production discursive. Finalement, les réactions du logopédiste aux interventions de l'enfant agissent au cœur même de l'interaction, l'enfant étant amené à expérimenter les différentes réactions de son logopédiste. De façon plus générale, la façon dont le partenaire communique avec l'enfant influence la contribution de ce dernier au dialogue (Nettelbladt et al., 2001) et inversement, la façon d'interagir de l'enfant avec TDL influence le comportement de son partenaire communicationnel (Conti-Ramsden et Dykins, 1991). Relevons également que les enfants

avec TDL n'arrivent pas à puiser aussi efficacement que les enfants typiques dans l'étayage offert par l'interlocuteur (*inter alia*, van Balkom et Verhoeven, 2004). Par ailleurs, tout étayage n'est pas nécessairement bénéfique pour un enfant rencontrant des difficultés communicationnelles. Ainsi si Rice et al. (1991) montrent que les enfants en difficultés langagières préfèrent avoir pour partenaire conversationnel un adulte, en particulier un professionnel, en raison même de l'étayage qu'il propose, la dépendance à l'égard d'un trop riche soutien de l'adulte peut entraver l'autonomie langagière des enfants. Afin d'éviter cet assistantat verbal, et de proposer un étayage verbal adapté au développement langagier de l'enfant, le logopédiste se positionne dans la zone proximale de développement langagier de l'enfant, et peut par ailleurs s'appuyer sur les données disponibles dans la littérature pour proposer à l'enfant un langage qui puisse l'aider à progresser (Caët et al., 2021). Lorsque l'enfant manifeste la capacité à élaborer son discours de façon assez monogérée, il est fortement soutenu par des encouragements de la part de son logopédiste. De façon générale, une présence importante dans le discours des logopédistes d'éléments phatiques, d'accusés de réception, d'exclamations, d'évaluations positives et d'acquiescements est à relever. Les séances constituent ainsi un setting encourageant pour l'initiative langagière des enfants.

2.4.4 Le setting d'interaction et les partenaires interactionnels

La forme la plus fréquente que prend le traitement logopédique est celle proposée à un seul enfant, soit la séance individuelle. La relation qui lie les deux participants est dite thérapeutique, elle repose sur la confiance et le respect mutuel mais est asymétrique puisqu'elle concerne une relation soignant-soigné, aidant-aidé, expert du langage-non-expert et adulte-enfant. La relation thérapeutique prend place à l'intérieur d'un espace thérapeutique qui englobe trois paramètres : la notion d'asymétrie que nous venons d'évoquer, de *demande* qui constitue une autre manifestation de l'asymétrie, puisqu'elle est le produit original né de l'interaction entre le patient, son entourage familial et le thérapeute, et qu'elle ne préexiste pas à leur première rencontre, et enfin le cadre thérapeutique (Grossen et Perret-Clermont, 1992). Ce dernier implique un contrat implicite entre les participants des séances de traitement, dans lequel le rôle du logopédiste est de fixer des buts langagiers, en fonction du bénéficiaire du traitement et du contexte, de sélectionner du matériel et des situations fonctionnelles, de modifier son propre langage, en fonction des besoins communicatifs du bénéficiaire et pour attirer son attention (Rodi, 2014). Dans ces conditions, le rôle de l'étayage du logopédiste s'avère essentiel (Rodi, 2014) et est conséquent avec les enfants (da Silva Genest, 2014).

Comme l'enfant fait partie d'un système qui comprend en premier lieu la famille (Coquet, 2017), les parents sont invités à devenir acteurs du traitement (Kunz et Deveney 2015). Cela se traduit dans le fait qu'ils puissent réaliser avec leurs enfants des tâches langagières au quotidien mais aussi participer activement aux séances de traitement. Ainsi, l'intervention logopédique auprès de l'enfant avec ses parents est souvent proposée (Kot et Law, 1995 ; Peterson et al., 1999). Le rôle du logopédiste est alors d'orienter l'accompagnement que peut proposer le parent à son enfant. Selon Oberson (2003) la guidance parentale est mise en place de trois façons. Premièrement, les logopédistes peuvent proposer un soutien de l'ordre du conseil : en partant des ressources présentes chez les parents il s'agit de leur donner des pistes pour s'ajuster aux besoins de leur enfant. Deuxièmement, les logopédistes peuvent inviter les parents à observer les séances de traitement, ce qui offre l'occasion à ces derniers de découvrir de nouvelles possibilités d'interagir. Troisièmement, les logopédistes peuvent inviter les parents à participer aux séances en tenant un rôle actif à ce qui s'y fait dans l'objectif de réinvestir au quotidien certaines situations vécues lors du traitement. Le parent qui intervient dans le traitement gagne en savoir-faire, et finalement en compétence parentale (Perichon et Gonnot, 2021). Il constitue un acteur et co-décisionnaire du projet de soins de son enfant, d'autant plus qu'il dispose d'un savoir expérientiel le concernant.

Le traitement en individuel est adapté pour cibler les besoins spécifiques d'un enfant car l'aide alors proposée est personnalisée. Il convient aux enfants qui ont de lourdes difficultés de communication. Il se pratique lorsque la prise en charge est technique, comme par exemple lorsqu'elle s'accompagne d'exercices moteurs. Il est moins adapté qu'une configuration de groupe pour développer les capacités interactionnelles et socio-émotionnelles (Cohadon et al., 2008). Même dans le cadre de séances individuelles, il est toutefois possible que les logopédistes s'appuient sur les pairs pour faire progresser les enfants. Par exemple dans l'objectif d'améliorer les capacités langagières à l'écrit de ces derniers, il est possible de les faire communiquer entre eux au travers de la modalité écrite dans le cadre de la réalisation d'un projet. Les enfants ne se rencontrent jamais, mais communiquent aux moyens de lettres pour que le projet aboutisse. Les écrits échangés permettent alors aux enfants de se tenir informés de ce qui a été réalisé et de ce qu'il reste à faire et contribuent ainsi à faire avancer le projet. Par ailleurs, il arrive que durant leur traitement en individuel, plusieurs enfants soient invités à se réunir, comme par exemple dans le cadre d'un goûter thérapeutique. Ces rencontres sous forme d'ateliers peuvent être ponctuelles ou échelonnées sur quelques séances et favorise les apprentissages par imitation du pair.

Dans d'autres cas, le traitement sous la forme de séances de groupe est régulier. Le groupe thérapeutique peut être proposé en parallèle au traitement individuel, ou constituer l'intégralité de la prise en charge. Il se compose de plusieurs participants qui partagent un besoin commun et peut être instauré à tous les âges de la vie. L'efficacité du groupe est démontrée pour les enfants rencontrant un TDL (Spencer et Petersen 2020), pour développer les capacités pragmatiques (Dionne et al. 2021 ; McMahon-Morin et al. 2020 ; Lindsay et Dockrell 2012) et les capacités sociales (Snyder et al. 2015 ; Green et al. 2018). Il peut ainsi être instauré pour une pathologie donnée (p. ex. le TDL, l'aphasie, le bégaiement) mais aussi pour développer et maintenir un type précis de capacités (p. ex. les capacités langagières, l'oralité, les capacités pragmatiques, les capacités sociales, les fonctions exécutives). Il peut également être orienté vers la maîtrise d'un outil thérapeutique (p. ex. le groupe de communication tablettes). Il peut intégrer des tiers non-praticiens (p. ex. le groupe de proche aidant-malade, le groupe de contes parents-enfants). Il peut être construit autour d'objets médiateurs (Deconinck et Nieuwland, 2008). L'utilisation de tels objets crée un espace intermédiaire permettant de mettre à distance le trouble et favorise l'expressivité et la symbolisation (p. ex. le groupe de chant en gériatrie ; les groupes cognitifs avec des objets du quotidien). Enfin, le groupe est un moyen d'amener les patients anosognosiques à prendre conscience de leurs propres troubles (Cohadon et al., 2008), qu'ils prennent conscience de leurs difficultés par un effet de miroir ou qu'ils acceptent plus facilement les commentaires venant de leurs pairs. Par ailleurs dans un groupe, les patients sont confrontés aux difficultés que leurs pairs rencontrent et expérimentent la nécessité de s'adapter à elles.

Les groupes peuvent être coanimés exclusivement par un(e) ou plusieurs logopédistes mais aussi par d'autres praticiens (p. ex. un psychomotricien, un psychologue ou un enseignant). L'importance de l'interdisciplinarité pour le traitement logopédique ainsi que la prise en compte globale des besoins de soins du patient peut ainsi se manifester dans l'hétérogénéité même de l'équipe qui coanime le groupe thérapeutique. Ainsi pour les enfants qui nécessitent une prise en charge dans plusieurs domaines de la santé, en raison de troubles multiples, le groupe peut apparaître pour eux comme une proposition intéressante. Par exemple, selon Mahieu et al. (1995) le groupe permet d'éviter le cumul ou la succession de deux traitements pour les enfants rencontrant des troubles langagiers et psychomoteurs. Par conséquent le groupe est souvent composé de profils hétérogènes du point de vue des symptômes rencontrés et des besoins de prises en charge (par exemple prise en charge en individuel en parallèle ou non ; indication seulement logopédique, seulement psychomotrice, ou mixte) (Mahieu et al.,

1995). Selon les auteurs, l'hétérogénéité des profils se manifestent également dans le fait que les enfants peuvent être issues de classes ou de nationalités différentes.

Au début de la prise en charge du groupe, les adultes établissent avec chaque enfant un contrat-type, dans lequel sont explicitées les raisons du traitement ainsi que les objectifs que l'enfant désire se fixer. Le rôle des logopédistes est d'aider les membres à atteindre les buts du groupe thérapeutique (Blanchet et Trognon, 2008). Pour ce faire, un intérêt marqué pour les ressources et capacités propre à chaque membre du groupe s'observe et il est fréquent d'observer une mise en commun des capacités communicationnelles et ressources personnelles de chacun des membres en vue de la reprise de leurs processus évolutifs respectifs (Rosenbaum et al. 1995 ; Rosenbaum, 1997). Il existe des groupes ouverts et des groupes fermés. Contrairement à ces derniers, dans les groupes ouverts, les membres intègrent et quittent le groupe à des moments différents (Mahieu *et al.*, 1995).

L'intérêt de proposer un traitement de groupe se justifie sur différents plans. Le groupe favorise la socialisation (a), présente des bénéfices psycho-affectifs pour les enfants (b), favorise les apprentissages (c), permet de diversifier les contenus d'activités (d), amène les enfants à collaborer (e) et plus généralement à développer leurs capacités pragmatiques (f).

a) La socialisation. Le nombre plus important de participants permet aux enfants d'expérimenter une forme possible de vie en collectivité autre que celle proposée par la famille, le mode de garde ou l'école. Comme tout fonctionnement collectif, la thérapie logopédique en groupe implique que les bénéficiaires du traitement et les thérapeutes partagent des règles et une organisation commune (Barblan, 2000). Selon Coquet et Ferrand (2004), le groupe est une société à petite échelle, soumis non seulement à des règles sociales mais aussi comportementales et communicationnelles. Il favorise ainsi la socialisation des enfants. L'interaction entre pairs constitue une plateforme de partage d'expériences et de co-apprentissage pour adopter le point de vue d'autrui, ce qui est essentiel d'une part pour toute interaction sociale et d'autre part pour le développement social et cognitif de l'enfant (Williams, 2007). Le groupe de pairs favorise le développement des capacités permettant des interactions sociales adéquates (Coslin, 2006). Si pour certains enfants être accompagnés de pairs peut paraître rassurant, les encourageant ainsi à utiliser le langage, pour d'autres en revanche le contact avec des pairs est problématique. La situation du groupe est un moyen d'aborder les problèmes d'inhibition et de communication entre pairs. Elle peut aider les enfants à prendre confiance en leur capacités communicatives, à exprimer leurs opinions, argumenter une décision (Mahieu et al., 1995). Dans cet objectif de favoriser les interactions

entre pairs, il s'agit toutefois de respecter les limites des enfants. Ainsi, si les interactions entre pairs peuvent être préconisées pour développer les capacités communicationnelles des enfants avec un TSA (Bruce et Handson, 2011), le groupe n'est pas nécessairement adapté pour chacun d'entre eux. En effet, la socialisation est problématique pour ces enfants et si pouvoir évoluer dans un groupe constitue un réel enjeu pour eux, il s'agit toutefois de considérer le cas spécifique de chaque enfant avant de lui proposer de participer à un groupe. Selon Orjubin (2019), qui traite du groupe de psychomotricité, l'expérience de groupe hors cadre thérapeutique, peut être vécue très difficilement par les enfants avec un TSA, renforçant chez eux des mécanismes défensifs d'évitement du groupe, dont les effets sont visibles lors des prises en charge individuelles. Le groupe thérapeutique permettrait alors selon l'auteur de mieux préparer les enfants avec un TSA aux expériences groupales hors cadre thérapeutique, et ce en appréhendant le registre intersubjectif dans l'ensemble de ses dimensions. Dans le cadre logopédique, c'est pourtant un traitement mené dans une configuration individuelle qui est préconisé pour les enfants avec un TSA, et notamment lorsqu'ils ne parlent pas (HAS, 2012, Garié, 2021). Le traitement se doit par ailleurs d'être précoce, intensif et avec un accompagnement parental (da Silva-Genest et Masson, 2024).

b) Le plan psycho-affectif. En tant qu'être social, l'être humain peut présenter le besoin d'appartenir à un groupe. Le groupe logopédique est une façon de répondre à ce besoin. Les enfants ne se retrouvent plus seuls à rencontrer des difficultés langagières mais avec leurs pairs, ce qui leur permet de partager des intérêts, des préoccupations communes ou des sentiments (Coslin, 2006). Ainsi, sur le plan psycho-affectif, le groupe permet aux enfants l'identification aux pairs, la comparaison des expériences vécues, et de constater qu'ils ne sont pas les seuls à rencontrer des difficultés langagières, ce qui selon Mahieu et al. (1995) constitue une forme de moteur pour eux-mêmes, et notamment pour ceux souffrant d'inhibition. Par ailleurs, grâce au groupe, les enfants peuvent prendre conscience de leurs capacités et de leurs ressources (Mahieu et al., 1995). L'estime qu'ils ont d'eux-mêmes peut ainsi se voir renforcer. Ils se sentent alors capables de réaliser des progrès, ce qui favorise leur motivation pour le traitement et pour apprendre.

c) Favoriser les apprentissages. Le groupe favorise les apprentissages pour au moins cinq raisons. Premièrement chez l'enfant, l'imitation, et notamment celle du pair, constitue un processus important d'apprentissage (Williams, 2007). Deuxièmement, les enfants ont une expertise de leurs pathologies que n'ont pas les logopédistes et ce savoir expérientiel peut

aussi profiter aux pairs. Troisièmement, les êtres humains, dont les enfants, tendent naturellement à apprendre mais aussi à enseigner à l'autre. Or pour enseigner efficacement, il est nécessaire de comprendre ce que l'autre voit, sait, veut et essaie d'accomplir : ce faisant, l'enfant qui forme un autre enfant se forme aussi lui-même (Williams, 2007). Quatrièmement, en donnant aux enfants la possibilité de partager avec leurs pairs, ce sont aussi leurs capacités réflexives qui peuvent être développées, lesquelles contribuent au développement des capacités langagières. Cinquièmement, les situations interactionnelles vécues au sein du groupe correspondent à des situations concrètes que les enfants peuvent vivre au quotidien. Ces situations prennent donc un sens pour l'enfant, ce qui facilite le développement de ses capacités interactionnelles et du transfert de ces dernières en dehors du traitement. Ainsi le groupe facilite la généralisation des apprentissages (Schuele et al. 1995; Snyder et al. 2015; Spencer et Petersen 2020, études citées par Dionne et al., 2021).

d) Diversifier les contenus d'activités réalisées. Des temps de réflexion et de discussion entre pairs autour de thématiques diverses sont possibles dans un groupe. Nous pouvons faire le parallèle avec le cercle de causerie, une activité fréquemment réalisée dans les lieux de garde d'enfants au Québec que relèvent Dionne et al. (2021) et qui consiste en des discussions en groupe sur des sujets différents impliquant ou non les expériences personnelles et souvent effectuées en *circle time* par les enfants. Le groupe amène les enfants à échanger leurs expériences personnelles, à prendre conscience des similarités qu'ils partagent mais aussi de ce qui fait leurs spécificités. Les enfants d'âge préscolaire évoluant dans un groupe de pairs ont l'occasion de réaliser différentes pratiques langagières comme raconter une expérience personnelle, faire la demande d'un jouet, interagir durant des jeux de groupe, gérer des conflits entre pairs et plus généralement participer à des interactions sociales avec des adultes et leurs pairs (Airenti, 2017, cité par Dionne et al., 2021). Par ailleurs, le nombre plus important de participants permet de reproduire des situations du quotidien, et ce dans un cadre protecteur et bienveillant, les mises en situation pouvant prendre alors la forme de jeux de rôles, d'anticipations de scénarios. Le groupe rend ainsi possible la réalisation de contenus d'activités nécessitant plus de deux participants. Il est possible d'instaurer des activités dans lesquelles les participants doivent débattre, partager des connaissances ou des expériences, comparer ces dernières et les mettre en relation, élaborer des scénettes à plusieurs participants, fêter un évènement (p. ex. un anniversaire), faire une lecture à voix haute dont l'enjeu est de se faire comprendre par ses pairs, constituer des équipes (jeu, débat, challenge, défi sportif), élaborer collectivement des discours (création d'histoires, de contes) (Cavin Piccard, 2000)

ou d'autres projets d'expressions artistique et/ou corporelle (création de danse, activité théâtrale). Mahieu et al., (1995) relèvent aussi des activités de cuisine et d'animation de joutes sportives. Ailleurs, certains font du jardinage et mènent à la rencontre et au prendre soin d'animaux.

e) Collaborer. Les activités concernant des loisirs ou centres d'intérêts, déjà présentes dans les dyades, sont souvent prises en charge par les enfants dans le groupe, les adultes restant à disposition pour guider l'activité (Mahieu et al., 1995). De telles activités les amènent alors à devoir collaborer et négocier entre eux afin de réaliser l'activité. Les enfants organisent ensemble la tâche et sa réalisation concrète et investissent pour ce faire des feedbacks et des demandes d'éclaircissements mutuels (Mahieu et al., 1995). La réalisation d'une tâche commune entre pairs amène ces derniers à confronter leurs points de vue, ce qui engendre un conflit socio-cognitif. Face aux propositions des pairs, l'enfant peut être amené à réorganiser sa manière de penser et à se décentrer, ce qui favorise son développement cognitif mais aussi relationnel. Les expériences de conflits entre pairs et la gestion de ces conflits permettent de développer des stratégies efficaces et socialisées de résolution de conflits, soit à négocier et voir ce qui est différent en soi et chez l'autre et à le qualifier positivement (Mahieu et al., 1995). La négociation entre pairs est l'un des enjeux importants du groupe. Les enfants avec un TDL investissent moins efficacement que leurs pairs leur capacités pragmatiques pour négocier et résoudre des conflits (McCabe, 2005). Delamotte-Legrand (2008) rappelle que la conversation quotidienne de jeunes enfants entre eux exige une structuration de l'échange tant dans le maintien des contenus que dans les rapports de places, et que cette structuration est le résultat des processus de relation d'interlocution. Il est donc bel est bien question pour l'auteur de collaboration dans un groupe de pairs, puisqu'il s'agit non pas de parler à l'autre mais avec lui.

f) Sur le plan interactionnel. Le groupe offre plusieurs partenaires interactionnels à l'enfant, ce qui complexifie, par rapport à la situation dyadique, les prises de parole et les introductions de thèmes et de discours dans l'interaction. En effet, dès lors que l'interaction comprend plus de deux participants, il n'est pas toujours évident de déterminer lequel des participants est censé prendre la parole lorsqu'un autre participant vient d'achever sa prise de parole. Plusieurs participants peuvent alors prendre la parole en même temps, et sont alors amenés à négocier la prise de tour à venir. Le groupe permet aux enfants d'être confrontés à de telles situations et les prépare ce faisant à mieux comprendre les modalités d'interaction dans un groupe. Par ailleurs, les contraintes interactionnelles ne sont pas les mêmes selon le

statut de l'interlocuteur. Il est en effet attendu des enfants qu'ils adaptent leurs capacités communicationnelles selon qu'ils s'adressent à l'un de leurs pairs ou à l'un de leurs logopédistes ou autre adultes professionnels. Le groupe permet ainsi d'échanger verbalement avec deux types d'interlocuteurs différents en raison de l'âge, du statut et des capacités langagières : il offre la possibilité aux enfants d'échanger verbalement entre eux, et non seulement avec un professionnel. C'est notamment par ces aspects qu'il favorise le développement des capacités pragmatiques des enfants. Des influences mutuelles s'observent dans les interactions entre pairs. Bruce et al. (2012) montrent que l'enfant qui rencontre des difficultés de communication en interaction avec un pair de même âge est souvent dominé, et a pour challenge d'être assertif malgré des capacités langagières a priori inférieures. En interaction avec un enfant de même niveau langagier, l'échange est plus symétrique, mais possède moins de cohérence (p. ex. changement de sujet, auto-lien, tours non contributifs). L'enfant en difficulté langagière a donc pour challenge de prendre des initiatives parce que le partenaire n'offre pas d'étayage. Il s'affirme plus avec un pair de même niveau langagier. Dans cette étude, la cohérence est favorisée lorsque l'enfant en difficultés langagières interagit avec un pair de même âge alors que lui est offert des défis communicationnels et une chance de *grandir* lorsqu'il interagit avec un pair au développement langagier similaire. En effet, il ne peut bénéficier de l'étayage dans le second cas et doit donc s'investir davantage dans l'interaction. Il ressort que l'aptitude à la communication augmente avec l'âge et avec les expériences d'interactions avec les pairs. En définitive, l'interaction avec différents partenaires conversationnels offre différents soutiens et défis communicationnels aux enfants avec TDL. Ainsi, d'un point de vue pragmatique, les participants des traitements logopédiques expérimentent la nécessité d'une production adaptée à la situation d'interaction dans laquelle ils se trouvent, dont le partenaire conversationnel peut représenter différents âges et stades de développement langagier.

3. Le récit d'expériences personnelles

Le genre du récit d'expériences personnelles est très répandu dans la société : il est utilisé au quotidien dans les conversations issues des sphères de la vie privée, des lieux de travail et des différentes institutions constitutives de nos sociétés. Par ailleurs, il concerne l'un des premiers genres accessibles aux enfants. Il n'est donc pas surprenant que des chercheurs issus de différentes disciplines de recherche l'étudient, et que la question de son identification dans le flux continu des paroles de l'oral, soit celle de sa définition, soit posée. Son étude est souvent interdisciplinaire. Par conséquent, dans ce chapitre, nous l'appréhendons sous le prisme de différentes perspectives théoriques. Nous commençons par définir le concept de récit (3.1) puis le genre du récit d'expériences personnelles en montrant que dans la littérature, ses critères définitoires sont soit basés sur des aspects de contenus (3.2) soit sur des aspects situationnels (3.3). Nous présentons ensuite la capacité à le produire (3.4), les fonctions qu'il permet aux participants d'interactions verbales d'assumer (3.5) et ses utilisations dans différents lieux sociaux, dont les traitements logopédiques (3.6).

3.1 Le récit : universalité du concept et polysémie du terme

Nous ciblons les récits qui portent sur les expériences vécues par le locuteur. Toutefois, comme de tels récits peuvent s'inscrire dans une tradition d'étude plus large du récit, nous traitons dans cette section du terme seul de récit, indépendamment du fait qu'il puisse concerner une expérience personnelle. Nous montrons que le concept de récit est souvent présenté comme un universel protéiforme du genre humain et que son universalité se retrouve dans le langage au travers de la capacité à le produire, qui s'avère intrinsèque à tout être humain, et dans les aspects interactionnels des manifestations langagières de cette capacité, qui s'observent dans les groupes humains de différentes cultures (3.1.1). Nous considérons ensuite le concept de récit exclusivement dans une forme langagière et montrons alors que le terme de récit s'avère polysémique et que cette polysémie traduit les notions essentielles qui peuvent être investies par les chercheurs pour étudier les discours de l'ordre du *raconter*. Ce faisant, nous levons les ambiguïtés terminologiques relatives à l'étude de tels discours (3.1.2).

3.1.1 L'universalité du récit et de la capacité à le produire

Dans le sens commun, le terme de *récit* réfère à la relation d'une histoire réelle ou fictive au moyen d'un médium linguistique et/ou pictural. Ces médiums sont notamment spécifiés dans la citation de Barthes (1966).

« Le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange ordonné de toutes ces substances ; il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, la comédie, la pantomime, le tableau peint (que l'on pense à Sainte-Ursule de Carpaccio), le vitrail, le cinéma, les comics, le fait divers, la conversation. De plus, sous ces formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par des hommes de culture différente, voire opposée : le récit se moque de la bonne et de la mauvaise littérature : international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie » (Barthes, 1966, p.1).

Dans cette thèse, le récit est considéré dans une forme langagière et résulte alors de la capacité des locuteurs à le produire. Cette capacité serait inscrite dans la structure même des langues, permettant ce faisant de distinguer sur le plan de la cognition l'être humain du reste du règne animal (Turner, 1996). Comme le fait de raconter une histoire constitue une expression privilégiée du caractère temporel de l'expérience humaine, le récit constitue une donnée anthropologique fondamentale observable dans toutes les cultures humaines (Ricoeur, 1983). Dans sa citation, Barthes (1966) pointe l'intemporalité et l'omniprésence du récit dans les sociétés humaines. Tous les humains parlent du passé (Johnstone, 2001) et le font en raison de l'élan autobiographique (*autobiographical impulse*, Rosen, 1988), cet élan universel qui vise à rendre nos vies cohérentes en les racontant. Dans une approche discursive et interactionnelle, Ochs (2014)⁵ est d'avis que la capacité à transformer des expériences personnelles en une multiplicité de logiques narratives est une des réussites caractéristiques de l'être humain. Positionnées dans une approche développementale de l'acquisition du langage, des auteures relèvent que le récit d'expériences passées est produit par les enfants de toutes les cultures (de Weck et Rodi, 2005 ; McCabe et Peterson, 1991), la capacité à évoquer le passé s'observant dès la petite enfance (Miller et Sperry, 1988). C'est donc une capacité transgénérationnelle et interculturelle. Les caractéristiques interactionnelles mêmes du récit d'expériences personnelles tendent vers l'universalité : à travers le monde, il est dialogique, co-raconté et co-construit par les participants des interactions sociales (Goodwin 1984, cité

⁵ L'étude est parue en anglais en 2004. La version de 2014 est traduite en français par Charles-Henry Morling.

par Ochs, 2014). Puisque partagé par différents groupes humains, le récit est parfois pensé comme une activité sociale. Il est aussi souvent présenté comme un mode de cognition en raison des fonctions qu'il permet à tout locuteur d'assumer quant au traitement de l'information dont la remémoration et la reconfiguration de l'évènement vécu (Bruner, 1991). En raison de son importance dans les sociétés humaines, il est aussi considéré comme relevant d'un genre de discours culturellement et historiquement partagé et transmissible. Ces différentes façons de considérer le récit (genre de discours, mode de cognition et activité sociale) sont souvent combinées (Ochs, 2014). Pour notre part, les discours sont différenciés des activités, dans la mesure où les premiers permettent de commenter les secondes.

3.1.2 Polysémie des notions investies pour étudier les discours de l'ordre du raconter

En raison de son universalité et donc de sa fréquence dans la société, le récit dans sa forme langagière, constitue un objet d'étude important dans de nombreux champs disciplinaires depuis l'antiquité, et notamment en sciences sociales depuis les années 50. Toutefois, selon les disciplines et objectifs de recherche, différents aspects du récit sont étudiés. Il résulte que le terme de *récit* se révèle polysémique. Plus spécifiquement, trois sens sont relevés par Genette (1972), théoricien en littérature.

- **sens 1** : l'objet texte/discours narratif. Charaudeau et Maingueneau (2002), linguistes spécialistes en analyse du discours, utilisent la terminologie de *textualisation* pour désigner le racontant ou la mise en texte du discours qui, précisent-ils, peut être accompagné de dialogues, de descriptions et de commentaires ;
- **sens 2** : le contenu narratif, soit selon la terminologie de Charaudeau et Maingueneau (2002) *la diégèse*, ce qui est raconté ;
- **sens 3** : l'acte même de raconter, aussi appelé *narration* chez Genette (1972) et chez Charaudeau et Maingueneau (2002).

Force est de constater que le terme même de *narration* s'avère lui aussi polysémique, puisque chez d'autres auteurs ce terme est utilisé comme un synonyme du terme de *récit* compris dans le sens 1, soit pour référer au racontant, et ce notamment dans le champ de la théorie littéraire, dont la théorie du récit (narratologie). Nous utiliserons le terme de *narration* dans ce sens de racontant. En tant que discours de l'ordre du *raconter*, la *narration* présente des caractéristiques qui sont communes à celles observables dans le récit d'expériences personnelles. Pour cette raison, et afin de mieux décrire ces caractéristiques, nous solliciterons dans ce chapitre quelques études relevant de la *narration*. Par ailleurs, c'est à partir de ces

trois sens différents du terme de récit que s'élabore l'ensemble des notions permettant d'étudier les productions langagières de l'ordre du *raconter*, qu'il s'agisse de récits d'expériences personnelles ou de narrations, mais selon les disciplines et objectifs de recherche, chacune des notions relatives aux trois sens est plus ou moins investie et peut transparaître sous des terminologies diverses et variées, comme l'atteste la terminologie utilisée par Charaudeau et Maingueneau (2002) et que nous venons de présenter. Dans le cadre de l'ISD, les trois notions sont pertinentes.

– Premièrement, la notion de *discours* (**sens 1**) y est centrale, puisque qu'il est fait l'hypothèse de la présence de différents genres de discours dans la société. Dans cette thèse, le terme de *récit* réfère à ce sens, soit plus spécifiquement à une production langagière relevant du genre discursif du récit d'expériences personnelles. Ce sens confronte le chercheur à la problématique de la définition du genre discursif du récit d'expériences personnelles, notamment dans les échanges verbaux de l'oral, soit dans le flux continu des paroles, et ce en tant qu'unité discursive constitutive de l'interaction verbale. Dans plusieurs perspectives, dont celle de l'ISD, des aspects du contexte sont investis pour définir les genres de discours, dont le récit d'expériences personnelles. D'autres perspectives sollicitent des aspects de contenu du discours-récit pour le définir. Finalement, dans la littérature, le récit compris en tant que discours est défini soit dans ses rapports au *signifié* (relation au sens 2), soit dans ses rapports à *l'acte de raconter* (relation au sens 3)⁶.

– Bien que les aspects de contenu ne soient pas sollicités pour définir les discours dans la perspective de l'ISD, la notion de *diégèse* (**sens 2**) y est pertinente lorsqu'elle est mise en relation avec les aspects fonctionnels du langage. En effet, les aspects de contenu, dont le choix des événements évoqués, peuvent être considérés du point de vue de leur informativité et de leur adéquation au contexte, comme leur intégration dans les activités que les locuteurs réalisent lorsqu'ils coproduisent le récit ou de leur réception par l'interlocuteur. Par ailleurs, considérer les aspects de contenu peut constituer un moyen de spécifier les types de récits en vigueur dans la société en caractérisant les événements qu'ils permettent d'évoquer.

– Enfin, la notion d'*acte de raconter* (**sens 3**) est prédominante dans le cadre de l'ISD puisque le langage y est considéré en tant qu'action. Ce positionnement induit alors

⁶ Genette (1972) présente le récit (sens 1 de discours) de la façon suivante : « *comme narratif, il vit de son rapport à l'histoire qu'il raconte ; comme discours, il vit de son rapport à la narration qui le profère* » (p.74). L'auteur montre alors que l'analyse du récit en tant que discours « *implique constamment l'étude des relations, d'une part entre ce discours et les événements qu'il relate (récit au sens 2), d'autre part entre ce même discours et l'acte qui le produit, réellement ou fictivement (récit au sens 3)* » (p.74).

d'accorder de l'importance au contexte, soit aux paramètres de la situation dans laquelle les récits sont produits tel le lieu social dans lequel le récit s'insère, le locuteur et l'interlocuteur, le setting d'interaction ou bien encore l'activité que réalisent les locuteurs. Ce positionnement amène aussi à considérer tout énoncé comme possédant une valeur illocutoire, et d'examiner par exemple les valeurs des énoncés qui permettent aux participants d'interactions verbales d'introduire des récits dans l'interaction, puis de les développer soit de les coproduire. Ainsi, la notion d'acte de raconter peut transparaître au travers des *caractéristiques contextuelles* du récit mais aussi au travers des thématiques de l'initiation du discours dans l'interaction et de sa coproduction ainsi que de sa réception, soit des *caractéristiques interactionnelles* du récit.

Ajoutons encore que dans une perspective socio-interactionniste du développement du langage et des troubles associés, dans laquelle un intérêt est porté sur les capacités langagières des locuteurs, notamment pragmatiques et discursives, la capacité à produire des récits d'expériences personnelles peut se documenter, conformément aux trois notions présentées, en étudiant la forme, les contenus et les utilisations de la production langagière du récit.

3.2 Définition : partie 1 – les aspects de contenu

Dans cette section, nous citons des auteurs qui étudient les aspects internes des récits. Parmi eux, le sociolinguiste Labov (1972), qui s'intéresse à la structure sémantique du récit oral en anglais et qui propose six parties distinctives de contenu⁷ imputables aux énoncés d'un récit, Bachmann (1977), qui en prolongation des travaux laboviens, propose une structure syntaxique des énoncés relevant du récit en français⁸, Adam (1992), issu de la linguistique textuelle qui énonce six principes⁹ du récit, Ochs (2014) qui propose dans une perspective interactionnelle cinq dimensions universellement présentes¹⁰ dans tout récit oral, Fayol (1987), qui présente des aspects de contenu du point de vue de la psychologie cognitive ou Westin (2003), qui traite des thématiques des récits d'expériences personnelles de l'oral sous la terminologie de récits conversationnels. Nous nous référons également à des études concernant la mémoire et la cognition et qui portent sur les récits de souvenirs (Singer et Blagov, 2001 ; Thorne et McLean, 2001). Il ressort des travaux consultés que, du point de vue

⁷ Les 6 parties décrites sont : le résumé, l'orientation, la complication, l'évaluation, la résolution et la coda.

⁸ Selon l'auteur, le récit est composé de 2 types d'énoncés : ceux qui contribuent à l'enchaînement de l'action et ceux qui permettent de la situer (enchaînement et spécification).

⁹ Les 5 principes sont : la succession temporelle, l'implication d'intérêt humain, la transformation des prédicats, l'unité d'action, la mise en intrigue et l'évaluation.

¹⁰ Les 5 dimensions sont la communauté de narration, la racontabilité, l'intégration, la linéarité et la posture morale.

des contenus, le premier trait définitoire du récit est de le présenter comme un discours ayant pour thème un événement (3.2.1). Les autres critères de contenu découlent de ce fait premier et visent à décrire les types d'événements mis en récit (3.2.2) ainsi que la structure interne du récit, qui est intrinsèque à la réalisation de tout événement (3.3.3).

3.2.1 Du matériel linguistique mis en relation avec un événement

La définition du récit comportant un aspect de contenu la plus commune, est celle dans laquelle du matériel linguistique est mis en relation avec un événement. Elle se retrouve dans l'entrée du terme de *récit* du Nouveau Petit Robert (Rey-Debove et Rey, 2009) et chez différents auteurs (Tableau 2).

Tableau 2

Sept définitions du récit présenté comme du matériel linguistique mis en relation avec un événement

Auteur(s) (date) Titre de spécialité	Définitions du récit
Rey-Debove et Rey (2009) Lexicographes	« relation orale ou écrite (de faits vrais ou imaginaires) » (p.2142).
Genette (1972) Théoricien en littérature	« récit désigne l'énoncé narratif, d'une série d'événements » (p.71). « le récit comme la représentation d'un événement ou d'une suite d'événements, réels ou fictifs, par le moyen du langage, et plus particulièrement du langage écrit » (p.1).
Labov (1972) Sociolinguiste	« "Narrative" is not any talk about the past, or any talk about events; it is specifically talk in which a sequence of clauses is matched to a sequence of "events which (it is inferred) actually occurred" » (p.360).
Labov (1978) Sociolinguiste	« Nous définirons le récit comme étant une méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une suite d'événements (supposés) réels une suite identique de propositions verbale » (traduction de Kihm Alain, p.295) ^a .
Rentz (1992) Spécialiste en communication	« suite d'énoncés relatant une séquence d'événements passés ou à venir, réels ou fictifs » (paraphrasée par Giroux et Marroquin, 2005, p.18).
Kohn (2008) Psychanalyste	« Le récit, de resit, réciter, est la relation orale ou écrite de faits vrais ou imaginaires » (p.206).

^a Cette définition est utilisée par différents chercheurs dont Fayol (1987), spécialiste en psychologie cognitive et du développement et qui traite du récit d'expériences personnelles monogéré à l'écrit ; Moeschler (2000), spécialiste en sémantique formelle et Johnstone (2001), spécialiste dans la structure et la fonction du discours.

Ces définitions ont pour point commun de spécifier le médium du récit en tant que matière linguistique, sous les termes variés de *langage oral* ou *écrit*, de *discours*, de *textes*, de *clauses*,

de *propositions verbales* ou d'*énoncés*, et de mettre en relation cette matière linguistique soit avec un *évènement*, soit avec une *expérience*, un *fait* ou une *suite ou séquence d'évènements*. Ces définitions s'appliquent à tout récit, indépendamment du fait qu'il puisse ou non concerner une expérience personnelle. Elles ne sont alors pas suffisantes pour définir le récit d'expériences personnelles sans le confondre avec la narration. Examinons alors si les caractéristiques des évènements évoqués permettent de le définir.

3.2.2 De quels évènements parle-t-on ?

L'évènement d'un récit d'expériences personnelles est souvent entendu comme une action humaine (a). Il est considéré comme réel et vrai (b), unique d'un point de vue quantitatif (un seul évènement) (c) mais aussi qualitatif (digne d'être raconté) (d) et dilaté (e).

a) Une action humaine. Pour de nombreux auteurs l'évènement d'un récit relève de l'action et l'agent est anthropomorphe : l'évènement d'un récit d'expériences personnelles est alors d'abord entendu comme une action humaine (Bremond, 1966 ; Ricoeur, 1983). Que l'évènement relaté présente une implication d'intérêt humain constitue l'un des principes du récit posé par Adam (1994). Le récit constitue alors une représentation d'action (*mimèsis praexas*) soit d'hommes qui agissent (Ricoeur, 1983). Filliettaz (1999) souligne toutefois qu'il est possible de mettre en forme narrative des évènements qui ne relèvent pas de la véritable action (comme une tempête, un incendie) ainsi que de témoigner de tels évènements.

b) Un évènement réel et vrai ? Pour certains auteurs les évènements évoqués sont supposés réels, dans le sens où ils sont advenus quelque part (Labov, 1972 ; Fayol, 1987) alors qu'ils ne le sont pas nécessairement pour d'autres qui considèrent que les évènements peuvent aussi être imaginaires (Kohn, 2008 ; Rey-Debove et Rey, 2009), fictifs (Genette, 1966 ; Rentz, 1992). Dans le cas où les évènements imaginaires ne sont pas intégrés dans la définition du récit d'expériences personnelles, la dichotomie *en réel vs imaginaire/fictif* constitue un des critères permettant de différencier le récit d'expériences personnelles de la fiction (ou narration d'évènements) : le récit d'expériences personnelles concerne une expérience de participants à des interactions verbales, alors que la narration concerne une expérience de personnages de fiction. Pour Fraisse (2008), la plupart des récits d'expériences personnelles sont construits sur des sujets quotidiens, ce qui n'est pas le cas des narrations. Dans le même ordre d'idée, mais de façon plus large, Ricoeur (1985) différencie le récit

historique du récit de fiction. Toutefois, tout récit d'événements imaginaires ne relève pas nécessairement de la fiction littéraire. Il suffit de penser aux récits de rêves, aux récits d'anticipation, et notamment de projets, de souhaits mais aussi aux mises en récit proposant des relectures d'événements en en modifiant certains aspects ainsi qu'aux récits d'expériences inventées mais présentées comme vraies. Prendre en considération ce type de récits en les intégrant dans la définition du récit d'expériences personnelles est pertinent par rapport à la thématique de l'évocation de l'expérience personnelle et selon les objectifs des lieux sociaux dans lesquels les évocations s'insèrent. Par exemple, dans le cadre de la psychanalyse, considérer les récits imaginés peut s'avérer pertinent. Dans ces cas, la dichotomie en *réel* vs *imaginaire* permet d'opposer les expériences vécues dans le réel des participants de celles qu'ils imaginent, projettent, fantasment simulent ou croient vivre. Ainsi le récit permet de figer dans le temps ce qui a fait événement dans une vie réelle ou imaginaire (Kohn, 2008). Dès lors, la dichotomie en *réel* vs *imaginaire* appliquée à l'événement évoqué devient parente de celle en *vrai* vs *faux*. Mais selon Faye (1972), qui est commenté par Ebel (1975), c'est la position du locuteur par rapport à son discours qui est centrale : lorsque l'on raconte un événement, on le présente comme vrai, soit comme étant arrivé quelque part. Par conséquent, l'interlocuteur dispose d'une version présentée comme vraie de l'événement, et les effets qu'ont sur lui cette version se situent en-deçà du *vrai* ou *faux* puisque le récit agit même s'il est faux (Ebel, 1975). De même, selon Bachmann (1977), le récit se définit comme un ensemble d'énoncés mis en relation, par le locuteur, avec un ensemble d'objets empiriques qu'il appréhende et construit comme *événements réels*. Westin (2003) relève dans la littérature la présence de quatre thèmes traités dans les récits de l'oral : le récit privé (avec le type particulier du récit de vie), qui concerne le propos de cette thèse, le récit culturel, le récit historique et le récit fictif ou hypothétique. Selon Westin (2003), le récit privé porte sur un thème qui affecte personnellement le locuteur ou l'une de ses connaissances. Il peut alors s'agir d'un événement pour lequel le locuteur avait le statut de témoin. Le récit a alors pour protagoniste principal le proche du locuteur. Westin (2003) définit le récit culturel comme étant proche dans le temps et présent dans les médias. Il ne concerne alors pas le locuteur, ni l'un de ses proches. Le récit historique est pour l'auteur un événement connu de tous les participants de l'interaction verbale et éloigné dans le temps : il concerne un fait historique.

c) Un événement vs plusieurs événements mis en relation ? Le critère pléonasme *d'événement unique* est souvent avancé pour définir le récit alors que certains auteurs considèrent qu'il peut concerner plusieurs événements à la fois (Tableau 2 : Kohn, 2008 ;

et Rey-Debove et Rey, 2009). Par exemple, dans le cadre d'études concernant la mémoire et la cognition, les récits de souvenirs spécifiques, qui concernent un seul événement, sont différenciés des récits de souvenirs génériques ou épisodiques, constitués de plusieurs événements (Singer et Blagov, 2001 ; Thorne et McLean, 2001). Dans ce cadre, pour que plusieurs événements puissent constituer un seul et même récit et non une juxtaposition de plusieurs récits différents, une condition est posée : les événements doivent pouvoir être mis en relation. Ils peuvent l'être dans deux cas : lorsqu'ils sont similaires, soit réitérables (récits génériques) et lorsqu'ils se déroulent dans la même tranche temporelle de vie (récits épisodiques). C'est ainsi deux critères d'ordre temporel, la fréquence d'un événement répétable ainsi que la durée ou l'intervalle temporel de réalisation des événements, qui rendent possible la mise en relation d'événements pluriels afin de former un seul récit. Relevons que la mise en relation d'expériences vécues est caractéristique du récit autobiographique ou du récit de vie (Köber et al., 2015). Ainsi, la dichotomie en événement à caractère unique vs plusieurs événements mis en relation constitue un des critères permettant de différencier le récit d'expériences personnelles, qui concerne une seule expérience, de trois autres types d'évocations d'expériences personnelles qui concernent plusieurs expériences : le récit autobiographique, le récit épisodique et le récit générique.

d) Un événement digne d'être raconté. L'unicité du récit s'entend ici d'un point de vue qualitatif. Différents auteurs estiment que l'événement doit être digne d'être raconté pour être mis en récit (Labov, 1972 ; Fayol, 1987). Le récit n'a de sens que par le fait qu'il s'y passe quelque chose (Veneziano et Hudelot, 2005). Selon Ochs (2014) le récit d'expériences personnelles insufflé un ordre temporel et causal à des événements de vie inattendus : les événements évoqués sont présentés comme inhabituels, inattendus ou problématiques pour le locuteur. Les événements mis en récit sont alors aussi ceux qui possèdent un caractère nouveau, marquant émotionnellement ou rendant compte d'un changement notable tant dans les habitudes que dans les capacités du locuteur. Pour Labov (1972), l'abstract, qui permet d'ouvrir le récit, se compose d'un ou de deux énoncés qui résume(nt) les contenus que le locuteur va développer dans son récit et qui permettent d'attirer le focus d'attention de l'interlocuteur sur le fait qu'un récit va être produit et qu'il vaut la peine d'être écouté. Les expériences vécues mises en récits sont celles qui viennent perturber le bon déroulement du quotidien. Ce qui vaut la peine d'être raconté, l'est par une forme de déséquilibre entre ce qui aurait pu être attendu et ce qui s'est passé (Bruner, 2002).

e) Un évènement dilaté. Labov et Waletzki (1967/1997) présentent le récit d'expériences personnelles (*personal experience narrative*) comme comportant une série de propositions relevant de six aspects de contenu différents. A cette forme pleinement développée (*fully developed narrative*), Labov (1972) oppose une forme narrative qui comprend seulement deux propositions (*minimal narratives*) et que Bachmann (1977), puis Fayol (1987) nomment *annonce de nouvelle* en français. Pour Labov (1972), dans un récit l'évènement raconté a ainsi la particularité d'être *dilaté* : il est développé et enrichi de détails permettant d'illustrer le sujet. Selon Fayol (1987) la dilatation de l'évènement constitue une implication directe de l'ordre temporel proposé par Labov (1972). Fayol (1983) explicite ainsi que dans les représentations que l'humain peut se faire du monde, les évènements peuvent être traités de façon globale ou analysés en composantes constitutives. Dans ce cas, les éléments isolés doivent à la fois disposer d'une certaine autonomie et s'organiser en un tout, soit le fait superordonné, objet du récit. A cet égard, il montre que l'annonce de nouvelle traite l'évènement comme global, et que le récit le dilate en éléments. L'auteur reprend l'exemple donné par Bronckart (1977) de l'incident suivant : *je suis tombé dans la cour* pour illustrer l'annonce de nouvelle et les énoncés suivants : *j'étais dans la cour, X me poursuivait, je n'ai pas vu un caillou, je l'ai heurté et je suis tombé* pour illustrer le récit. Selon Fayol (1987), la fragmentation en éléments dans le récit constituerait une sorte de canevas correspondant aux macropropositions (Kintsch et Van Dijk, 1978), ou aux catégories du schéma narratif conventionnel (Esperet et Fayol, 1982). Le schéma narratif concerne des structures mentales communes favorisant la compréhension et la mémoration des narrations.

3.2.3 La structure interne du récit

Le récit concerne un discours présentant un ordre temporel (a) et causal (b), ce qui revient à dire qu'il concerne un évènement mis en discours (c).

a) L'importance du temps. Comme tout évènement s'inscrit nécessairement dans le temps, les définitions du récit d'expériences personnelles comportent souvent une dimension temporelle. Trois traits définitoires du récit relatifs au temps sont à relever : *l'orientation temporelle*, la *succession temporelle* et la *durée* de réalisation de l'évènement. Ce dernier critère permet d'aborder les cas du *récit de vie* et de *l'autobiographie*.

L'orientation (temporelle). Certaines parties du récit ne servent pas le déroulement de l'action mais permettent de situer cette dernière dans le temps et l'espace et d'introduire ses protagonistes (cf. *l'orientation* pour Labov, 1972 ; *les énoncés de spécification de l'action*

pour Bachmann, 1977 ; *l'origine* du récit pour Fayol, 1981). Labov (1972) montre que les aspects liés à l'orientation, qui permet notamment de situer le contexte de l'évènement, se retrouvent au sein des premiers énoncés d'un récit. Selon Fayol (1981), l'origine du récit, qui concerne un cadre, précisant le thème, le point de vue selon lequel est perçue la trame événementielle et les moments et lieu des événements, joue le rôle de coordonnées à partir desquelles seront repérés les actions et états ultérieurs dans le récit. Cette dépendance se manifeste par des marques linguistiques particulières (Fayol, 1987). Dans les récits de souvenirs spécifiques, le temps et le lieu sont aussi spécifiés : il est possible de s'imaginer le cadre de l'évènement, tout comme ses acteurs, souvent identifiés par leurs noms ou autres étiquettes (Singer et Blagov, 2001). Ce faisant, les dialogues, les réponses émotionnelles, les actions, l'apparence, l'emplacement physique ou les autres caractéristiques de ses derniers peuvent être rapportés. L'orientation temporelle du récit concerne le temps de déroulement de l'évènement. Dans la plupart des définitions, le récit concerne un événement passé (*inter alia*, Labov, 1972), mais certains auteurs intègrent aussi les événements à venir (*inter alia*, Rentz, 1992). Les définitions sans référence explicite au temps de déroulement de l'évènement traduisent, dans le fait même de contenir les termes de *relation*, de *récit* ou de *représentation*, une distance temporelle implicite avec le moment de production (Genette, 1972 ; Kohn, 2008 ; Rey-Debove et Rey, 2009). Etudier l'orientation temporelle d'une évocation permet ainsi de différencier les récits d'expériences passées des récits d'expériences futures.

Un discours obéissant à un critère de successivité temporelle. Comme tout évènement s'inscrit par définition dans le temps, le récit qui le relate est un discours qui possède nécessairement un ordre temporel. Cet ordre est posé en principe du récit pour Adam (1994). De même, pour Ricœur (1981), la *dimension chronologique* constitue une propriété centrale des récits ; pour Orofiama (2002) le récit décrit une suite de faits temporels constituant avant toute chose une chronique du temps passé, pour Revaz (1987), issue de la linguistique textuelle et de la narratologie, le récit concerne une séquence d'actions successives présentant une progression temporelle et chez Labov (1972) les propositions d'un récit sont ordonnées dans une séquence temporelle. Ochs (2014) démontre que la progression temporelle permet d'établir des liens logiques entre les propositions, une forme de relation causale et de dérivation, et ce même en l'absence de marqueurs linguistiques. De même pour Adam (1994) la linéarité chronologique du récit induit vers une interprétation causale. Relevons enfin que le critère de *successivité temporelle* se retrouve aussi dans des discours dont la vocation n'est pas de *raconter*, comme par exemple, les recettes de cuisine.

La durée de réalisation de l'évènement. La progression temporelle à l'œuvre dans le récit est souvent présentée comme bornée dans le temps (*inter alia*, Berger, 1997). Par exemple, et en reprenant la classification des récits de souvenirs précédemment évoquée (Singer et Blagov, 2001 ; Thorne et McLean, 2001), le récit de souvenir spécifique concerne un évènement à caractère unique et de brève durée (moins de 24 heures) alors que le récit de souvenir non-spécifique concerne une mise en relation de plusieurs évènements dans une période de temps plus ou moins longue de la vie de l'individu, et qui se déroule sur plus d'une journée. Dans ce dernier cas, les auteurs différencient le récit d'un souvenir épisodique du récit d'un souvenir générique. Le premier est un récit généralisé d'une séquence d'évènements entrant dans un intervalle temporel spécifié. Les perceptions et les actions sont généralisées et se fondent dans le contexte du récit. Dans le cas du récit générique, plusieurs évènements identiques, qui présentent le même cadre, les mêmes circonstances et génèrent les mêmes émotions, se répètent à plusieurs reprises dans des intervalles de temps ne faisant eux-mêmes pas partie du récit. Les évènements fusionnent et se mélangent : l'expérience évoquée et répétée et abstraite. Ainsi, au sein des évocations d'expériences passées, le critère de durée de déroulement de l'évènement est un des critères permettant de différencier les récits d'expériences spécifiques (durée brève et unique, moins de 24 h) des récits épisodiques (durée longue, période de vie) ou génériques (intervalle temporel de l'évènement réitérable) (Singer et Blagov, 2001 ; Thorne et McLean, 2001).

Le cas de l'autobiographie (histoire de vie) et le récit de vie. L'autobiographie est un « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité » (Lejeune, 1971, p.14). Dans les travaux concernant le fait langagier à l'oral, les termes de récits de vie et d'histoire de vie sont utilisés. Le récit de vie désigne la production orale du locuteur à partir d'une sélection d'évènements vécus dans sa vie (Niewiadomski, 2019) et l'histoire de vie se rapporte à une recherche et une construction de sens à partir d'évènements personnels (Pineau et Le Grand, 1993, cités par Niewiadomski, 2019). Ainsi, le récit de vie renvoie à une construction de sens sur les évènements vécus et l'histoire de vie à une construction de sens sur le fonctionnement du soi, comme l'autobiographie. Puisque ces deux discours visent à théoriser le soi et la personnalité, il est légitime de se demander s'ils ne relèvent pas alors de discours de l'ordre de l'*exposer*. Un argument conséquent pour les considérer comme un discours de l'ordre du *raconter* est que seule une forme *narrative* est à même de restituer une conversion ou une transformation d'état (Allet et Jenny, 2005).

b) La causalité-consécution d'une mise en intrigue. Si le récit d'expériences personnelles, dans la définition de Revaz (1987), concerne une séquence d'actions successives, l'auteure montre aussi que toute séquence ordonnée d'actions successives n'est pas nécessairement un récit d'expériences personnelles. L'auteure propose une typologie des séquences d'actions comportant une progression temporelle, en s'appuyant sur l'existence d'un continuum entre l'*action* et l'*état* dans ces séquences. Ce critère permet de différencier les séquences d'actions qui obéissent à une logique *narrative* comme la narration et le récit d'expériences personnelles de celles qui obéissent à une logique *expositive* comme la recette, le mode d'emploi, la procédure. Cette logique narrative concerne une transformation d'état entre une situation initiale et une situation finale, soit une mise en intrigue¹¹ (Propp, 1968). Les apports de l'analyse structurale décrivent les différentes phases de cette mise en intrigue relevant des représentations inhérentes au schéma narratif. Par exemple, la structure du récit d'expériences personnelles dans l'approche formelle de Labov et Waletzki (1967/1997), permet de définir le récit comme une succession d'énoncés présentant six fonctions différentes, lesquelles sont généralement présentées dans l'ordre suivant : le résumé, l'orientation, les complications, l'évaluation, la résolution et la coda. Nous avons précédemment lié la phase du *résumé* avec le fait que l'évènement doit être digne d'être raconté et l'*orientation* comme la phase permettant de situer l'évènement. Ce sont les propositions de base de l'orientation qui se mêlent à de nouvelles informations non-attendues qui permettent de former les *complications* ou péripéties (Fayol, 1987), et ce sont ces complications qui rendent le récit digne d'être raconté. Ainsi, le récit ne se résume pas à une succession d'actions qualifiées de banales comme dans la procédure ou le script. Selon Schank et Abelson (1977), un script est une structure qui permet de décrire une séquence appropriée d'évènement dans un contexte spécifique, soit une séquence d'actions stéréotypées et prédéterminées permettant de définir une situation connue. Les scripts sont ainsi à lier au concept de schéma, soit à des représentations cognitives abstraites de connaissances antérieures organisées, extraites d'expériences avec des instances spécifiques (Fiske et Linville 1980, cités par Borrión, 2013). La cohérence des actions successives d'un script ne suffit pas à définir le récit car le récit et le script s'opposent, non au niveau de la planification discursive, mais du caractère inattendu de ce qui est raconté. La racontabilité des évènements

¹¹ Johnstone (2001) rappelle que la structure de base de l'intrigue décrite par Propp (1968) ou Labov (1972) est typiquement occidentale. Elle cite pour exemple Becket (1979) qui a montré que les théâtres d'ombres javanais ont une structure qui diffère de la tragédie aristotélicienne ou des récits oraux étudiés par Labov (1972) : l'intrigue est rendue cohérente par une coïncidence spatiale et non par la chronologie.

évoqués concerne le fait que le script des actions successives qui composent l'évènement soit inhabituel, dans le sens où l'évènement a un intérêt certain à être mis en récit. Il faut qu'il y ait un déséquilibre, un trouble dans le script habituel pour qu'il y ait récit. Bruner (2002) cite Burke qui a expliqué que pour qu'il y ait une histoire (fictive ou réelle), il faut au minimum un Agent qui s'engage dans une action pour réaliser un Objectif, dans un Cadre bien identifié, en usant certains Moyens, et qu'une inadaptation entre ces cinq éléments adviennent (p. ex. qui peut survenir entre l'agent et l'action ou entre l'objectif et le cadre). Cette inadaptation est la traduction de la *peripeteia* d'Aristote (*inter alia*, Bruner, 2002) et concerne la complication chez Labov (1972). Les énoncés qui constituent la complication reprennent la séquence des événements tout en les amenant à leur climax. Générateurs de suspense, ils maintiennent l'attention de l'interlocuteur. Filliettaz (1999) utilise la notion d'effet de culmination : les chaînes événementielles ne prennent pas place dans une simple organisation chronologique linéaire, mais s'articulent dans un effet de culmination lié à l'émergence d'un double mouvement de nouement et de dénouement. François et al. (1984) parlent de dramatisation.

La phase de *l'évaluation* concerne des commentaires sur ce qui est raconté, comme les points intéressants ou inhabituels à retenir du récit. Les énoncés relevant d'elle peuvent se positionner tout le long du récit. Labov (1972) souligne que le locuteur peut les produire avant de produire les énoncés de *résolutions*. Ces derniers portent sur le changement d'état, la phase finale de l'évènement et libèrent la tension en informant de ce qui s'est réellement passé. C'est en raison même de la complication, qu'il est possible d'observer dans le récit un procès de transformation entre les deux équilibres (initial et final) (Reuter, 2016). Le procès de transformation touche l'ordre de l'être, de l'avoir et du faire (Adam et Revaz, 1996), et se réalise par des renversements permettant de rendre vraisemblables des éléments épars (Ryckel et Delvigne, 2010).

Les phases des complications et de la résolution sont purement narratives, les autres permettent d'étoffer le récit. Ce sont ces deux phases qui permettent de rendre compte d'un changement d'état. Pour Adam (1994), la transformation des prédicats constitue l'un des principes du récit. Fayol (1985) réfère à cette notion en parlant d'inversion de contenu. La dynamique narrative se développe ainsi entre un équilibre initial et un équilibre final et c'est le passage entre ces deux équilibres qui est qualifié de mise en intrigue. Cette mise en intrigue se structure autour d'un *début-milieu-fin* pour Ricoeur (1983,1985), est développée en *schéma quinaire* et posée en principe du récit pour Adam (1992), concerne des changements orientés dans le temps et motivés par des causes, présentant un état initial et un résultat final pour Eco (1985). Van Dijk (1985) réfère également à un changement-transformation et Revaz (1987) au

nœud et au dénouement, puis au nouement et dénouement (1997). Selon Adam (2013), les différentes étapes d'une mise en intrigue se comprennent liées l'une à l'autre : c'est en fonction de la situation finale que se définit la situation initiale et inversement et il en est de même du nœud-complication en regard du dénouement-résolution. L'auteur nomme cela le *préformatage* des macro-propositions, et indique que ce dernier est primordial durant la production d'énoncés et lors de leur interprétation.

Enfin, la *coda* concerne la morale explicite à dériver du récit et permet de faire des liens avec le présent de la situation de communication. Autrement dit, elle peut consister en un résumé de ce qui a été raconté ou mettre les contenus du récit en lien avec le temps de la communication. Le récit est ainsi défini comme une séquence d'actions successives qui présente une logique interne et une fin-finalité propre sous forme de morale explicite ou à dériver et intrinsèque au genre du *raconter* (Revaz 1987). De même, pour Adam (1992) un des principes du récit est l'évaluation finale. En opposant les *descriptions d'actions* au *récit*, et au travers du concept de mise en intrigue, Revaz (1987) montre que l'Action est unique dans un récit. L'unité d'action est pour Adam (1994) un autre des principes du récit. Elle implique que le récit forme un tout cohérent : à côté de sa dimension chronologique, le récit présente un minimum d'intelligibilité thématique et une cohérence d'ensemble (Veneziano et Hudelot, 2005). Selon Ryekel et Delvigne (2010), cette cohérence offre une représentation des actions du locuteur, et lui permet de considérer son histoire comme une totalité comprenant un début, un milieu et une fin, soit une totalité hautement organisée. Si toutes les narrations comportent une mise en intrigue bien marquée, ce n'est pas nécessairement le cas des récits, qui peuvent rendre compte de faits banals.

Par ailleurs, tous les récits d'expériences personnelles n'obéissent pas nécessairement aux critères de linéarité temporelle et causale. En effet, Ochs (2014) qui intègre la dimension de la linéarité dans ses analyses du récit montre que les expériences personnelles ne sont pas toutes racontées sous la forme d'un récit cohérent avec un début, un milieu et une fin (ordre temporel et causal fermé qui se fait de manière ordonnée) mais que certaines sont présentées comme un épisode énigmatique avec alors un ordre temporel et causal ouvert qui se fait aux moyens de questionnements et de scénarios alternatifs. Dans le récit non-linéaire, le locuteur peut être confus, en désaccord, faire preuve de trous de mémoire, s'écarter du fil de l'intrigue ou proposer des scénarios différents pour des événements similaires. Dans ce cas le récit est une occasion de faire le tri entre les différentes lectures possibles d'un même événement (Ochs, 2014). Par ailleurs, pour l'auteure qui intègre la dimension de la racontabilité dans ses analyses du récit, les récits qui obéissent à une logique de recherche de cohérence concernent

des expériences hautement racontables et ceux qui relèvent du questionnement des expériences modérément racontables. En définitive, dans la pratique du récit avec une logique d'évènements cohérente, les locuteurs proposent une logique d'expérience cohérente comprenant un évènement inattendu / problématique et sa résolution et dans la pratique du récit avec une mise à l'épreuve de logiques alternatives passant par un questionnement ouvert, les locuteurs interrogent ou remettent en cause la signification ou l'exactitude d'une logique d'expérience rapportée (Ochs, 2014).

Esperet (1984) explique que le schéma narratif résulte pour certains chercheurs d'une intériorisation de certains éléments décrits par les grammaires du récit (Mandler, 1982), alors que d'autres chercheurs attribuent plutôt à des superstructures, acquises culturellement, un rôle de guidage et de contrôle dans la construction d'une représentation sémantique du discours (Kintsch et Van Dijk, 1978 ; Van Dijk, 1980). Tout en se référant à la perspective psycho-linguistique de Fayol (1985), Filliettaz (1999) est d'avis que les représentations en lien avec les étapes de la mise en intrigue (cadre, déclencheur, réaction, but, tentative, résultat et fin) sont trans-sémiotiques puisque le schéma narratif s'observe dans tout récit, aussi bien dans le langage oral ou écrit que dans les films ou les bandes dessinées et qu'il se présente par ailleurs comme étant en affinité avec la description des comportements finalisés du quotidien et à l'œuvre dans la résolution de problèmes. L'auteur en déduit que le schéma narratif constitue une organisation cognitive prélinguistique permettant de rendre compte de l'ensemble des séquences comportementales planifiées en fonction d'un but.

c) Un évènement mis en discours. Comme le récit présente une cohérence d'ensemble construite autour d'une seule *Action*, cela rend possible la présence de parties *non-narratives* en son sein, comme la description et l'évaluation. Par ailleurs, la mise en intrigue induit que le récit se déploie dans un espace de représentation.

Un discours « narratif » mais pas que. L'organisation interne d'un récit atteste une grande variabilité que nous qualifions de sous-discursive. Par exemple, Adam (1987) montre que la majorité des discours, dont le récit, sont hétérogènes, ou pour reprendre ses termes pluri-séquentiels¹². Selon Genette (1966), tout récit comporte d'une part des représentations d'actions et d'événements (enchaînement des événements) et d'autre part des représentations

¹² Adam (1987) propose de rendre compte de cette hétérogénéité en analysant la planification interne des types de discours sous forme de séquentialité. La séquence est un élément du discours constitué de propositions. Les séquences sont organisées par relation d'insertion, de succession et d'alternance. Sept types de séquentialité sont mis en évidence : narrative, descriptive, argumentative, expositive-explicative, injonctive-instructionnelle, conversationnelle et poétique-auto-télique.

d'objets, de personnages ou de lieux (descriptions). Nous avons déjà montré que certaines parties du récit ne servent pas le déroulement de l'action mais permettent de la situer (l'orientation pour Labov, 1972 ; énoncés de spécification pour Bachmann, 1977). Les récits de souvenirs spécifiques peuvent comporter des passages ininterrompus de perceptions et/ou d'actions et les détails varient de la simple description de l'évènement jusqu'à des souvenirs élaborés dans lesquels le locuteur se distance de lui pour donner des informations contextuelles et faire des inférences concernant la signification de l'évènement (Singer et Blagov, 2001). De même, Labov (1972) souligne que le locuteur peut faire part à ses interlocuteurs des points intéressants ou inhabituels à retenir du récit. Ce sont ces énoncés qui sont qualifiés d'*évaluation* par l'auteur et qui peuvent être produits dans différentes parties du récit. Ils permettent de commenter l'expérience vécue, mais aussi de la comparer à ce qui n'aurait pas dû être vécu et ce qui aurait pu l'être. Selon Labov et Waletzki (1967/1997), un énoncé de récit d'expériences personnelles sert ainsi soit une fonction référentielle (liée aux événements relatés indépendamment de la situation de production) soit une fonction évaluative (liée à la situation de production dans laquelle l'évènement est reporté, permettant de structurer l'interaction et d'assurer aux destinataires que le déroulement du récit est compris et qu'il mérite d'être relaté). Bachmann (1977) différencie également les éléments d'évaluation utilisés par les locuteurs de récits comme les gestes et mimiques, l'accentuation et l'intonation modifiée, les onomatopées, le discours direct, les répétitions et les particularités syntaxiques. Ochs (2014) analyse la posture morale qu'entretient le locuteur par rapport à son récit. Les récits qui tendent vers la cohérence présentent une posture morale certaine et constante et ceux qui sont ouverts au questionnement une posture morale incertaine et variable. Johnstone (2001) cite des études qui concernent les caractéristiques linguistiques des récits comme l'utilisation du présent historique (Johnstone, 1987 ; Schiffrin, 1981 ; Wolfson, 1982), de dialogues (Tannen, 1986, 1989) et d'éléments permettant de signaler dans le discours la présence d'une autre énonciation dont les quotatifs¹³ (Romaine et Lange, 1991 ; Ferrara et Bell, 1995) ou bien encore des stratégies permettant de transiter de la situation d'interaction à celle de l'évènement évoqué (Young, 1987).

Un évènement mis en discours dans un espace de représentation. Dès qu'il y a verbalisation, l'évènement est censé être développé autour d'une mise en intrigue. Le récit d'expériences personnelles est par conséquent nécessairement mis en texte (Fayol, 1987) ou

¹³« Les quotatifs sont des éléments principalement verbaux ayant pour fonction de signaler de manière ostensible la présence, dans le discours, d'une énonciation autre, qui prend la plupart du temps les caractéristiques formelles du discours direct » (Fuchs, 2013, p.18).

en discours. Pour Fayol (1987), l'ordre temporel implique que le locuteur élabore une suite de micro-propositions qui aboutiront à la mise en discours et que leur soit appliqué un certain nombre de modifications, le récit n'étant pas une simple juxtaposition d'énoncés indépendants. Et c'est à ce niveau que pour l'auteur se posent des problèmes d'ordre psychologique. Ils concernent la capacité à produire des récits d'expériences personnelles. Pour Charaudeau et Maingueneau (2002) raconter, c'est construire une intrigue, soit mettre dans un certain ordre textuel la suite des actions constitutives de l'évènement relaté. Cette mise en intrigue est indissociable de la finalité de tout récit puisque « *le récit explique et coordonne en même temps qu'il retrace, il substitue l'ordre causal à l'enchaînement chronologique* » (Sartre, 1947, p.127 cité dans Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.486). Par ailleurs, pour Ryekel et Delvigne (2010), le récit ne se déploie véritablement que s'il est adressé à quelqu'un. Dans le même sens, Rehbein (1980) montre que ce qui différencie le rapport du récit est l'espace de représentation. Dans un rapport l'information est donnée de façon complète et assez objective : les principales questions (qui, quand, où, pourquoi, quoi, comment) trouvent une réponse. En revanche, le récit caractérise et met en contraste certains aspects de l'évènement : n'est alors représenté qu'un versant précis du déroulement global de l'évènement, à savoir celui par lequel le locuteur est impliqué et qu'il parcourt à nouveau en le racontant. Les deux critères, que sont la verbalisation et le parcours "à nouveau" sont à comprendre comme la reproduction de l'évènement dans le récit. C'est alors "l'espace de représentation" qui est décisif pour différencier le récit du rapport. Dans le récit, la reproduction de l'évènement est liée à un espace de représentation partagé : il s'agit d'un espace scénique de représentation (Rehbein, 1980). Selon Fraisse (2008), le récit ne se déroule pas à proprement dit mais se développe sous les yeux de l'interlocuteur. Il s'agit finalement de mettre en scène les actions humaines.

Pour clore cette section, relevons que les critères définitoires du récit basés sur des aspects de contenu concernent les traits définitoires du concept même de récit. Adam (1994) relève lui-même que les principes du récit qu'il a théorisés se retrouvent dans différents médiums et Filliettaz (1999) montre que les notions sollicitées (événements, causalité, chronologie, culmination) renvoient à des critères non strictement langagiers mais de l'articulation entre le discours et la représentation du monde telle qu'elle est traitée dans le cadre de la dimension référentielle, soit à des critères sémiotiques et référentiels.

3.3 Définitions : partie 2 – les aspects situationnels

Dans cette section, nous abordons le récit du point de vue de ses relations thématiques au contexte (3.3.1), puis présentons l'historique du rôle tenu par le contexte dans la considération du fait langagier (3.3.2), définissons le récit d'expériences personnelles dans le cadre de l'ISD (3.3.3) et présentons enfin les caractéristiques interactionnelles d'introduction du récit (3.3.4).

3.3.1 Les relations contenu-contexte

Certains critères du récit présentés dans la section précédente ne relèvent pas exclusivement de la seule diégèse, mais concernent des aspects de contenu qui sont mis en rapport avec le contexte, dont la situation dans laquelle le récit s'insère, le locuteur lui-même ou l'interlocuteur. C'est le cas notamment de *l'évaluation* qui concerne des énoncés qu'utilisent le locuteur pour commenter l'expérience qu'il évoque. L'évaluation constitue ainsi un commentaire sur la diégèse. Elle est par ailleurs généralement considérée comme coconstruite avec l'interlocuteur et est à mettre en lien avec la posture morale présentée par Ochs (2014). La *racontabilité* de l'évènement évoqué est également fortement dépendante du contexte. Elle dépend de la situation dans laquelle est rapporté l'évènement mais aussi de la réception qui est faite des contenus du récit par l'interlocuteur. Nous relevons ainsi une prise en compte du destinataire. Relevons que dans le cadre du développement langagier, l'étayage de l'adulte permet de rendre digne d'être raconté des énoncés disjoints enfantins qui auraient pu ne pas l'être en l'état (Veneziano et Hudelot 2005). Enfin, la racontabilité peut dépendre des habilités stylistiques et rhétoriques du locuteur, qui peut faire d'un fait banal un évènement très racontable (Ochs, 2014). Ainsi, les approches permettant de décrire la structure formelle des récits sollicitent des critères mettant en jeu des relations contenu-contexte. Une autre approche de la structure du récit consiste ainsi à examiner la façon dont le récit est intégré dans le contexte interactionnel. A ce sujet, Johnstone (2001) cite des études qui montrent que la structure du récit reflète le fait que ce discours permet d'exécuter des actions sociales (Schiffrin 1984, 1996) et d'autres qui présentent la manière selon laquelle les publics sont impliqués, directement ou indirectement, dans sa construction (Ochs et al. 1989 ; Norrick 1997) allant parfois jusqu'à modifier le but même du récit (Polanyi, 1985). Johnstone (2001) relève que les contextes sociaux ont une influence sur la structure des récits produits en leur sein en citant Goodwin (1982), qui montre que le cadrage du récit dans un contexte social plus large a une influence dans la façon de raconter et de comprendre un récit, ou bien encore Watson (1973), qui articule le travail de Labov (1972) avec la théorie rhétorique de Burke (1945, 1950) pour décrire la façon dont la structure peut être affectée par les contextes

sociaux dans lesquels elles sont produites. Ochs (2014) s'intéresse quant à elle au degré d'intégration des récits d'expériences personnelles aux discours et activités sociales environnants et différencie le récit intégré du récit détaché de l'activité en cours. L'auteure pointe trois différences entre le récit intégré et le récit détaché. Premièrement, le récit intégré a un *format de tours de parole* qui s'inscrit dans la continuité du format du tour de parole le précédent alors que le récit détaché présente un format différent des tours qui les précèdent ou succèdent, et est souvent relativement long. Deuxièmement, dans le récit intégré, l'expérience évoquée concerne déjà l'attention des co-narrateurs alors que dans le récit détaché *le contenu thématique* est sans rapport avec les activités auxquelles il prend part. Enfin, l'auteure explicite que le récit intégré peut être influencé par le style rhétorique des discours environnants. Elle propose pour ce faire deux études : celle de Haroutunian-Gordon (1991) qui démontre qu'un récit produit dans le cadre d'une activité d'enseignement présente les traits propres au registre de l'enseignement et qu'il obéit aux normes de communication en vigueur dans les salles de cours et celle de Drew et Heritage (1992) qui démontre que les récits produits dans le cadre de dépositions légales, de rendez-vous médicaux ou de débats politiques obéissent à des normes institutionnelles. En revanche, le récit relativement détaché a un format rhétorique spécifique, qui se manifeste dans des choix d'unités linguistiques (temps verbaux, lexique utilisé), dans l'usage de la voix (qualité de la voix, intonation), ou tout autre stratégie stylistique comme une révélation retardée ou des parallélismes. Ces récits sont qualifiés de *textes vitrine* (Pratt, 1977, cité par Ochs, 2014) puisqu'ils visent davantage la performance que la transmission d'un message.

3.3.2 Historique de la prise en compte du contexte

Considérer le terme de *récit* dans le champ de la tradition littéraire et par extension dans celui de la linguistique permet de comprendre qu'il puisse référer à des notions différentes comme l'a montré Genette (1972) (cf. 3.1.2). Les ambiguïtés terminologiques que cette polysémie soulève sont issues d'une part de la tradition littéraire platonicienne qui distingue les façons dont sont présentés les faits entre *diégèse* où l'on raconte en son propre nom (roman) et *mimésis* où l'on imite ou montre en racontant par l'intermédiaire de personnages (théâtre) et d'autre part aux manières d'articuler ce modèle de différenciation des textes au contexte dans lequel ils s'insèrent. En effet, la distinction platonicienne a largement été réinvestie et revisitée en accordant, selon les écoles, une place plus ou moins importante au contexte des productions langagières/littéraires. En premier lieu, Aristote qui oppose *mythos et mimésis*. Bien plus tard, la critique littéraire américaine qui oppose le *Telling* au *Showing*, le

formalisme russe, la *fable* (ce qu'il s'est effectivement passé) au sujet (la manière de rendre compte de ce qui s'est passé), le critique littéraire Todorov (1966), la *narration* à la *représentation* dans laquelle le récit s'inscrit dans les répliques des personnages, et le structuralisme occidental l'*histoire* au *discours* (Benveniste, 1966). Todorov (1966) reprend alors la distinction des formalistes russes : l'histoire avec l'argument comprend une logique des actions et une syntaxe des personnages et le discours comprend les temps, les aspects et les modes du récit (Barthes, 1966). Ainsi par rapport au sens à attribuer au terme de *récit*, Benveniste (1966) et Todorov (1966) distinguent le *récit comme discours* et le *récit comme histoire* et Genette (1972) ajoute un troisième sens : le récit comme *acte de raconter*. Dès lors, tout récit implique deux temps distincts : il y a le moment où l'on raconte et le temps du récit, soit celui du déroulement de l'évènement évoqué.

Il devient alors très pertinent de s'appuyer sur l'énonciation pour décrire les textes de l'ordre du raconter. L'énonciation concerne l'acte de production linguistique par rapport à l'énoncé (Benveniste, 1966). Les *deux plans d'énonciation*¹⁴ sont ainsi le *discours* et l'*histoire*. Depuis Genette (1972), le plan énonciatif de l'histoire est généralement nommé récit. Les deux plans se définissent par opposition dans leurs relations avec le contexte de production du message. L'*histoire* (ou le récit) est un message que l'on peut comprendre sans le contexte alors que le *discours* n'est interprétable qu'à partir du contexte dans lequel il est produit. Benveniste (1970) distingue donc les énoncés narratifs des énoncés pragmatiques, soit les entités qui ont dans la langue leur statut plein et permanent de celles qui émanent de l'énonciation et qui n'existent alors que par rapport au *ici et maintenant* du locuteur. L'énonciation historique est alors décrite comme telle par Benveniste (1966) : « *les évènements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire. Personne ne parle ici ; les évènements semblent se raconter d'eux-mêmes. Le temps fondamental est l'aoriste, qui est le temps de l'évènement hors de la personne du narrateur* » (p. 241). On obtient alors une opposition entre l'histoire (ou récit) qui est un discours rapporté et le discours qui est une énonciation directe. Cette dichotomie peut se révéler problématique, dès lors que l'étude concerne le récit d'expériences personnelles. En effet, puisqu'il concerne une expérience du locuteur, il peut être considéré comme relevant de l'énonciation du discours, mais en même temps puisqu'il relate d'un évènement, il possède les traits de l'énonciation historique. Le récit d'expériences personnelles est donc à la charnière de ces deux énonciations. Pour

¹⁴ D'autres auteurs décrivent les modes d'énonciation. Par exemple Weinrich (1973) oppose le *monde commenté* au *monde raconté* et Simonin-Grumbach (1975) trois *plans énonciatifs*.

Genette (1972), il est à la charnière entre l'histoire (ou signifié) et la narration (ou acte de raconter). Rabatel (2006) relève que la réflexion genettienne vise à investiguer la part des instances du récit dans le processus de narration, à partir de ces deux modes énonciatifs. Leur distinction est pensée en termes de marqueurs énonciatifs par Barthes (1966). L'auteur propose de se rapprocher des catégories grammaticales de la personne, et non des catégories psychologiques, pour décrire et classer l'instance personnelle (je/tu) ou apersonnelle (il) de l'action dans une histoire. Toutefois comme ces catégories ne peuvent se définir que par rapport à la situation de production de l'histoire et non au niveau actionnel de l'histoire, ces catégories grammaticales nécessitent d'être intégrés au niveau même de l'acte de raconter. Il résulte que le récit porte en lui au moins deux discours, que l'on pense au polylogisme selon Bakhtine : le discours du narrateur et celui des personnages (Rabatel, 2006).

Ainsi, tout énoncé ne prend son sens que dans le contexte dans lequel il est produit (Adam, 2005) : à l'oral les propriétés des discours tiennent à leur condition de production (Blanche-Benveniste, 1990). Il est ainsi possible de s'appuyer sur la relation des énoncés avec leur situation de production pour décrire les discours qui composent ces mêmes interactions. Selon Barthes (1996) on retrouve dans le récit les principales catégories du verbe que sont les temps, les aspects, les modes et les personnes. Les définitions du récit d'expériences personnelles, construites sur la relation discours-énonciation reposent ainsi sur des critères linguistiques, dont les emplois des modes et des temps des verbes, mais aussi les connecteurs qui permettent de rendre compte de la structure interne du récit et les marqueurs de catégories énonciatives (pronoms personnels, repérages spatio-temporels, démonstratifs). Les caractéristiques énonciatives des récits sont notamment présentées par Adam (1992) et par Fayol (1985). Les observations montrent que le récit d'expériences personnelles est un discours rapporté à une temporalité passée ou désignée comme telle par rapport à la situation d'énonciation. En outre, comme l'expérience personnelle implique un événement vécu par l'énonciateur, ce dernier construit son discours en utilisant des marques de la 1^{ère} personne.

Ainsi, alors que les critères basés sur des aspects de contenu sont de nature sémiotique et référentielle, ceux qui se basent sur des critères situationnels, comme il est proposé dans le cadre de l'ISD (point 3.3.3 à venir), sont de nature langagière (Filliettaz, 1999). Ces derniers permettent de considérer le langage comme une action et non comme un simple médium. Ils n'ont pas besoin d'être élaborés à partir de productions langagières déjà considérées comme des récits, mais permettent d'effectuer le chemin inverse : partir du contexte pour déterminer si une production langagière relève du récit. Ils concernent ainsi des critères objectifs afin qu'un consensus puisse advenir quant à la possible détermination d'une production langagière

en tant que récit. Et dans le cas contraire, ils permettent de décrire la production puisqu'ils sont de même nature pour les différents textes. L'ensemble des genres de discours peut ainsi être décrit de façon homogène au travers des marqueurs des catégories énonciatives, des connecteurs et des emplois des temps et modes des verbes.

3.3.3 *La proposition de l'interactionnisme socio-discursif*

Le récit d'expériences personnelles est défini comme un discours de l'ordre du *raconter* disjoint de la situation de communication et impliquant le locuteur (Bronckart, 1997).

a) Un discours disjoint de la situation de production. Le point d'ancrage temporel du discours-récit diffère de celui du moment de sa production : il ne concerne pas le *ici et maintenant*. La disjonction à la situation de communication implique que ce point d'ancrage puisse être soit antérieur, Flick (1996) utilisant dans ce cas le terme *d'ancrage rétrospectif*, soit postérieur au moment de la situation de communication. Dans tous les cas, la caractéristique disjointe de l'ancrage temporel est posée clairement, ce qui signifie que l'évènement évoqué doit être situé et délimité dans le temps. Le décalage antérieur réfère à *un évènement passé*, le décalage postérieur à *une projection*. Le récit d'expériences personnelles est construit avec les temps du passé ou du futur de l'indicatif, et avec ceux du mode conditionnel lorsque la réalisation de l'évènement est sujette à conditions. Westin (2003) compare les récits de l'oral à ceux de l'écrit et relève pour les évènements passés une différence dans l'emploi des temps verbaux : l'oral se caractérise par les temps de l'imparfait, du passé composé et du présent et l'écrit par ceux de l'imparfait et du passé simple. Relevons qu'avec le passé-composé nous retrouvons l'idée d'*action* présentée dans les définitions basées sur des aspects de contenu (cf. 3.2). En effet, ce temps montre une disjonction accomplie, soit une dimension aspectuelle du terminé. Le critère de disjonction permet de ne pas se positionner sur la véracité/réalité des évènements constitutifs d'un récit d'expériences personnelles contrairement à certaines définitions basées sur des aspects de contenu (p. ex. l'évènement est supposé réel pour Labov, 1972). Ce critère permet de rejoindre les auteurs qui montrent que le récit d'expériences personnelles concerne *un évènement passé* tout en intégrant dans la définition du récit les évènements imaginés (les rêves et les reconfigurations d'évènements) ou les évènements à venir (projections et imaginations de scénarios). Certains discours de l'ordre du *raconter* rendent compte d'une temporalité plus dilatée, étant susceptibles de présenter plusieurs orientations temporelles (*on a fait ça / on en est là / il reste à faire ça...*). Ils sont de l'ordre du parcours, de la trajectoire de vie et sont nommés

états des lieux dans ce travail de thèse. Par ailleurs, et selon Rykel et Delvigne (2010), il convient de distinguer le récit, dans lequel le locuteur raconte ce qu'il a fait, de la description de son quotidien, dans laquelle il fait état de ses habitudes immuables et intemporelles. Les descriptions d'actions du quotidien concernent ainsi des généralisations qui impliquent fortement les locuteurs, sans nécessairement présenter de disjonction temporelle.

b) Un discours impliqué. Le récit d'expériences personnelles est un discours dans lequel le locuteur est impliqué, ce qui se traduit par le fait qu'il est construit avec le pronom de la 1^{ère} personne. Il peut toutefois aussi être construit avec les pronoms de la 2^{ème} personne, et ce pour trois raisons. Premièrement, l'interlocuteur, en tant que coproducteur du discours, sollicite des compléments d'informations concernant l'évènement évoqué par le locuteur. Le pronom de 2^{ème} personne se retrouve donc dans les questions qu'il lui pose. Deuxièmement, le locuteur peut solliciter la mise en récit d'une expérience personnelle qui concerne son interlocuteur : il utilise alors pour ce faire le pronom de 2^{ème} personne. Troisièmement, l'expérience peut avoir été vécue par l'interlocuteur. Les deux participants évoquent alors dans ce cas une expérience qu'ils ont partagée, et coproduisent ensemble le récit de cette expérience. Ils peuvent tout deux utiliser le pronom de 1^{ère} personne puisque l'implication du locuteur s'étend aussi à l'interlocuteur et peuvent utiliser celui de la 2^{ème} personne pour référer au vécu de leur interlocuteur. Finalement, une analyse de l'implication des participants de l'interaction au discours qu'ils coproduisent permet de différencier les récits d'expériences *non-partagées*, vécues par un seul participant de l'interaction et les récits d'expériences *partagées*, vécues par l'ensemble ou un sous-groupe des participants.

Pour rappel les architypes discursifs, dont le récit d'expériences personnelles, sont rarement produits de la façon aussi stricte que la description qui en est faite et les *genres intermédiaires* à deux architypes sont au contraire dominants (Bronckart, 2004a). Par exemple, certains discours présentent un point d'ancrage qui implique le locuteur mais sont ensuite construits avec des pronoms de la 3^{ème} personne comme pour la narration. Il s'agit de discours pour lesquels le locuteur a un statut d'observateur, de témoin par rapport à l'expérience qu'il évoque. Ils peuvent comprendre des verbes sensoriels et être accompagnés de l'effet produit par ce qui est rapporté comme l'expression d'un ressenti ou la description d'activités concomitantes à l'évènement développé (évaluation). Ils sont intermédiaires entre le récit d'expériences personnelles et la narration. Etant intermédiaire à deux architypes de l'ordre du

raconter, ils relèvent de cette visée discursive. En revanche, pour les discours intermédiaires entre le récit et l'un des deux genres de l'*exposer* (discours interactif ou discours théorique), que nous présentons dans la méthodologie d'analyse de la thèse (cf. 7.4.2), l'enjeu est de déterminer de laquelle des deux visées discursives ils relèvent.

3.3.4 Caractéristiques interactionnelles des récits

Dans une conception du langage qui relève de l'action, il est nécessaire de décrire les discours du point de vue de leurs caractéristiques interactionnelles. Par exemple, Westin (2003) décrit les récits conversationnels du point de vue de leurs caractéristiques d'introduction. L'auteure différencie les récits auto-initiés de ceux qui sont hétéro-initiés. Cette distinction concerne le mode d'initiation du récit : le locuteur peut introduire une de ses expériences dans l'interaction mais aussi solliciter celles de son interlocuteur. L'expérience évoquée peut ensuite être développée de façon linéaire dans un tour de parole ou s'étendre sur plusieurs tours de parole avec des interventions de l'interlocuteur, ce que Westin (2003) différencie en récits linéaires vs continus. Relevons qu'en cours de récit, l'intervention de l'interlocuteur permet soit de coproduire le récit avec le locuteur, soit de le suspendre (digression, non-intérêt...). Dans ce cas, il est intéressant d'examiner si le récit est repris dans la suite de l'interaction, ce qui amène alors aussi à considérer que le récit puisse être morcelé et produit en plusieurs parties dans des temps distincts de l'interaction. Dans le premier cas Westin (2003) considère que le récit est co-narré, soit coproduit par plusieurs locuteurs. La thématique de la coproduction soulève des questions relatives au degré de polygestion du discours par chacun des participants de l'interaction ainsi qu'aux actes de langage permettant de le coproduire. Selon Ochs (2014), la communauté de narration permet de différencier les situations de production de récits qui tendent vers la monogestion de celles qui sont polygérées. Selon l'auteure, les pratiques qui privilégient la cohérence sont plus propices à être prises en charge par un seul locuteur alors que celles qui privilégient le questionnement concernent généralement la participation active de plusieurs participants qui produisent de manière collaborative le récit. Le récit coproduit implique aussi que l'évènement évoqué puisse avoir été vécu par plusieurs participants de l'interaction verbale. En le racontant, les participants s'accordent alors ou non sur différents aspects de l'évènement qu'ils ont vécu ensemble, certains aspects de l'évènement pouvant générer des versions différentes. Westin (2003) relève encore *le récit en écho*, soit celui qui est donné comme réponse à un récit précédent. Ce phénomène interactionnel est appelé *récit construit en miroir* dans cette thèse, et atteste que le récit peut constituer une réponse à une intervention de l'interlocuteur.

3.4 La capacité à produire des récits d'expériences personnelles

Nous définissons la capacité à produire des récits (3.4.1) puis la présentons dans ses aspects développementaux (3.4.2) et montrons enfin qu'elle peut être impactée par un TDL (3.4.3).

3.4.1 Définition

La capacité à produire des récits nécessite des capacités à la fois cognitives (a), mais aussi d'action (b) ou encore discursives (c) et linguistico-discursives (d) et enfin non-verbales (e).

a) Les capacités cognitives. Puisque le récit concerne un *discours disjoint*, le locuteur doit être capable de se distancer de la situation de communication pour le produire, soit de dissocier le moment de production du récit de celui de l'évènement évoqué. Et puisqu'il constitue un discours qui implique le locuteur, il est nécessaire pour le produire de posséder une mémoire autobiographique associée à des connaissances sur le monde et les événements. Des choix sont par ailleurs à opérer pour restituer un événement puisque seuls certains de ses aspects sont mis en récit. La capacité à produire des récits implique alors d'imiter le réel tout en effectuant un travail d'interprétation. Pour Ochs (2014), cette capacité recouvre deux aptitudes. La première consiste à présenter une logique d'évènements sûre et cohérente, ce qui nécessite de pouvoir articuler une séquence temporelle d'événements, situer ces derniers, composer une intrigue cohérente comprenant un début, un milieu et une fin, et enfin maintenir un éclairage moral (Berman et Slobin, 1994 ; Nelson, 1989 ; Stein et Glenn, 1979, études citées par Ochs, 2014). La seconde aptitude consiste à tester une logique d'événements, ce qui nécessite selon l'auteure de conceptualiser et d'évaluer plusieurs versions d'une même expérience. Tous les choix à opérer pour produire des récits nécessitent de posséder des connaissances sur le contexte, soit pour chacune des deux aptitudes, de posséder des connaissances sur les communautés de locuteurs-auditeurs qui les utilisent et sur les défis sociaux qu'elles mettent en jeu. Il s'agit notamment de prendre en compte les caractéristiques de l'interlocuteur (Wetherell et al., 2007a) et d'être en mesure d'inférer les connaissances qu'il possède. Les capacités cognitives nécessaires à la production de tout récit concernent en définitive la mémoire, la contextualisation, l'anticipation, la représentation, l'évaluation, et la mise en relation d'événements (*inter alia*, Ochs, 2014).

b) Les capacités d'action sont celles qui permettent d'agir sur l'interlocuteur, soit de s'adapter à lui. L'adaptation concerne en premier lieu le choix de l'évènement mis en récit. La capacité à produire des récits concerne le fait de sélectionner, en fonction de son destinataire,

un évènement *digne d'être relaté* (Fayol, 1987) puis de sélectionner les informations relatives à l'évènement choisi, en fonction des connaissances dont dispose déjà l'interlocuteur et des intérêts supposés de ce dernier afin que ces informations soient assez pertinentes pour que le récit soit cohérent (de Weck et Marro, 2010). Elles invitent l'interlocuteur à faire des inférences, puisque toutes les informations relatives à l'évènement ne peuvent être mises en récit. Par rapport à la thématique de la quantité d'informations données, Bachmann (1977) présente l'étude de Schatzmann et Strauss (1955) selon laquelle, le locuteur de milieux populaires a tendance à se perdre dans les détails et à oublier le cadre organisateur de son récit. Toutefois les auteurs de l'étude soulignent aussi que l'interlocuteur de milieux privilégiés peut ne pas percevoir les procédés stylistiques utilisés dans les milieux populaires. Ainsi, le locuteur doit veiller à proposer une mise en discours de l'évènement adéquate en regard du contexte. Du reste, la mise en discours peut rendre adéquat le récit d'un évènement qui ne l'était *a priori* pas.

c) Les capacités discursives impliquent de posséder des connaissances sur le genre du récit d'expériences personnelles, comme la disjonction ou la dilatation et de respecter les spécificités discursives de mise en discours d'un évènement (de Weck et Marro, 2010). Il s'agit d'initier un discours disjoint dans l'interaction. Le locuteur doit alors être en mesure de transiter du temps de la situation de communication vers celui du récit, soit de faire le passage de la situation de communication vers la disjonction temporelle et inversement, au terme de la mise en récit, de transiter de la disjonction temporelle vers la situation de communication. La capacité à produire un récit ne se limite pas à l'annonce d'un évènement digne d'être raconté mais à sa dilatation, soit de l'analyser en actions et états constitutifs (Fayol, 1987), et ce de façon monogérée, c'est-à-dire sans l'intervention de l'interlocuteur. Fayol (1987) résume l'intrication des compétences cognitives et langagières nécessaires à la production d'un récit d'expériences personnelles et montre qu'il s'agit de passer *d'une organisation* cognitivo-sémantique non séquentielle (Ehrlich, 1982, 1984) à une autre, linéaire et inhérente au déroulement du discours dans le temps. Il s'agit pour l'auteur de quitter le mode dialogique et déictique, pour entrer dans celui du récit, soit dans une organisation d'énoncés hiérarchisés et fonctionnels qui dilatent l'évènement et en construisent un monde référentiel autonome, dont l'unité se construit au travers les marques de cohésion et de progression. La mise en discours de l'évènement implique de faire progresser son récit tout en veillant à apporter de la cohésion à son discours. La cohésion peut se construire par rapport à l'origine du récit, par des renvois au déjà dit et par le maintien du thème (Fayol, 1987). Mais le maintien thématique ne suffit

pas, puisqu'il faut faire avancer le récit par l'apport d'informations nouvelles. Fayol (1987) explicite que ces dernières sont censées tendre vers le point culminant du récit (Schank, 1975), soit de mener aux complications et résolutions (Labov et Waletzky, 1967). La capacité à produire des récits implique de procéder à un dosage subtil entre cohésion et progression thématique. Ainsi, la mise en récit doit suivre un certain nombre de règles d'élaboration. Les événements doivent être présentés comme une suite chronologique et une suite subjective (Orofiamma, 2002 ; Veneziano et Hudelot, 2005). Selon Orofiamma (2002), la mise en intrigue est l'opération qui tire d'une simple succession une configuration (notion introduite par Ricoeur, 1983) : soit la composition de faits réunis par le locuteur en une construction qui leur donne sens.

d) Les capacités linguistico-discursives. Tout en se conformant à un modèle du genre discursif du récit d'expériences personnelles, le locuteur doit être capable d'établir la référence, de planifier son discours en différentes parties, de le structurer temporellement (organisation de la temporalité du récit) et de posséder des capacités de textualisation (utilisation des unités linguistiques) dont la connexion et la cohésion (l'utilisation du temps des verbes et la gestion des chaînes de références, des anaphores) (de Weck et Marro, 2010). La cohésion discursive s'instaure en employant des procédures linguistiques qui relient les énoncés du récit entre eux et est sous-tendue par le marquage du statut de l'information et par celui des plans du discours (Hickmann, 2004). Le marquage du statut de l'information est dépendant des représentations et présupposés dans la situation de communication selon les connaissances que possèdent les participants des référents à différents moments du récit. Le marquage des plans du discours consiste à marquer le caractère plus ou moins central de l'information en fonction du focus de la communication en cours du récit : l'avant plan concerne la trame du récit soit les événements principaux se déroulant dans le temps et l'arrière-plan les informations secondaires par rapport à ces événements principaux et les entourant (Hickmann, 2004).

e) Multimodalité de la capacité à produire des récits. Outre les aspects langagiers, la capacité à produire des récits d'expériences personnelles met en jeu des aspects non-verbaux comme la prosodie et le corps ainsi que différents aspects du contexte dans lequel le locuteur interagit. Colletta (2000) rappelle en s'appuyant sur différents travaux (Leonard et Pinheiro, 1993 ; Streeck et Knapp, 1992) que la voix et le corps sont des ressources pour illustrer le contexte général de déroulement des événements, dont la situation initiale et

l'arrière-plan évènementiel, mais aussi pour représenter spatialement et mettre en scène les événements et enfin pour les commenter et les évaluer. À côté du contexte social, de l'interaction, de la langue ou bien encore du corps, le locuteur dispose aussi de ressources liées à la matérialité des objets et des environnements ainsi qu'aux spécificités spatiales du contexte (*inter alia*, Goodwin, 1984).

3.4.2 Développement chez l'enfant

Comme toutes les capacités langagières envisagées sous l'angle de l'ISD, l'enfant développe sa capacité à produire des récits d'expériences personnelles dans le dialogue. Cependant être capable de se lancer dans un projet discursif de mise en récit d'une expérience personnelle de façon monogérée, c'est-à-dire sans l'aide de l'adulte, nécessite la maîtrise des différentes capacités présentées dans la section précédente. Dans cette section, nous présentons certains des aspects développementaux de ces capacités (a à d).

a) Les capacités cognitives : la distanciation. On ne peut pas parler de récit avant 2 ans car avant cet âge, l'enfant n'est que dans *le ici et maintenant*. Or, pour produire un récit, il doit se référer explicitement à la situation matérielle de production tout en prenant une position de distance spatio-temporelle par rapport à elle (Rodi, 2013). Cela implique d'utiliser des contrastes temporels, de fixer des relations de coréférence. Bernicot (1992), en analysant les demandes des jeunes enfants, constate que les demandes de précision sur le temps et le lieu n'apparaissent qu'à 3 ans ou plus. Peterson (1990) pose la question de l'articulation entre la mémoire et la capacité narrative et montre que les enfants restituent un événement saillant et marquant émotionnellement même une année après. Jusqu'à 4 ans environ, l'enfant est fortement attaché à la situation de communication, ce qui se manifeste par un intérêt focalisé essentiellement sur les paramètres de cette situation. Cependant l'étude de Kaderavek et Sulzby (2000) démontre que l'enfant est capable à partir de 2;4 ans, de produire quelques énoncés successifs formant un récit d'expériences personnelles à la suite d'une demande. Il va ensuite être capable de se détacher des paramètres de la situation de communication et comprendre des énoncés relatifs au passé, au futur ou à l'irréel. Il réalise ce faisant un travail de décontextualisation et devient capable de glisser d'un ancrage déictique à un ancrage non déictique. Les auteurs cités par de Weck (2005a) considèrent que dès 2 ans l'enfant étayé par l'adulte participe à un discours décontextualisé (Sachs, 1983 ; Eisenberg, 1985 ; Fivush et al., 1987 ; Miller et Sperry, 1988). Ainsi à cet âge, la capacité de distanciation rend possible

l'utilisation de discours disjoints, dont le récit d'expériences personnelles, le deuxième genre de discours apparaissant dans l'acquisition du langage (de Weck, 2005a).

b) Les capacités d'action : l'adaptation à l'interlocuteur. Pour restituer un évènement qu'il a vécu, l'enfant doit sélectionner les informations qu'il souhaite donner et les introduire dans son récit. Le choix de l'information à apporter comporte des aspects fonctionnels que l'enfant doit progressivement apprendre à maîtriser (facteurs liés à la personne à qui il souhaite raconter, à l'endroit et au moment choisi pour raconter, ainsi qu'au but du récit). Des travaux attestent que l'organisation du récit de l'enfant diffère si son interlocuteur ne connaît pas le contenu de ce qui est raconté (de Weck, 2005b ; Hickmann et al., 1995 ; Ingold et al., 2005 ; Liles, 1996). Lorsqu'il évoque une expérience qu'il ne partage pas avec son interlocuteur, l'enfant doit avoir conscience que l'interlocuteur ne dispose pas d'informations relatives à elle et qu'il est nécessaire de lui en expliciter le contexte (de Weck, 2005b). Dès 4 ans l'enfant est en mesure de comprendre l'état mental de son interlocuteur (Bernicot, 2004). Dès qu'il parvient à prendre le point de vue des autres, il est en mesure de fournir à l'interlocuteur des informations concernant l'orientation et l'évaluation (Johnstone, 2001). Pour ce qui concerne l'évaluation, chez les plus jeunes enfants, le ressenti est souvent implicite et les paroles rarement rapportées, alors que chez les plus grands des procédés explicites sont utilisés pour dire ce qu'ils ressentent et établir des dialogues les concernant eux et d'autres personnes du récit (Kernan, 1977, cité par Johnstone, 2001). Chez les préadolescents, les stratégies d'évaluation sont plus variées (Romaine, 1984). En regard des capacités d'actions, l'enfant est aussi amené à apprendre les fonctions et utilisations du récit dans la société. Johnstone (2001) indique que les enfants s'imprègnent des fonctions des récits, telles qu'elles sont actualisées dans leurs communauté. Elle cite à ce sujet Heath (1982, 1983) qui différencie un groupe culturel qui met des évènements en récit pour en apprendre quelque chose (une morale) de ceux qui racontent pour divertir. L'auteure évoque ensuite les répercussions de cette différence d'utilisation du récit dans la sphère scolaire : les enfants issus du premier groupe produisent des récits qui sont plus conformes aux attentes des enseignants (Michaels et Collins, 1984). Il serait intéressant d'examiner si dans d'autres contextes cette différenciation favorise les pratiques du récit de l'autre groupe d'enfants. Boulard et al. (2012) étudient les discours oraux d'enfants de 3 à 13 ans dans trois situations de jeu libre différentes : en interaction avec un psychologue, avec un parent ou un groupe de pairs. Selon ces auteurs ces trois situations constituent des environnements soutenant favorisant la mise en récit d'expériences personnelles et permettant de donner une image

dynamique du discours de l'enfant. Les résultats montrent que les conversations les plus animées s'observent en interaction avec les parents avec une importance de ponctèmes interrogatifs et exclamatifs. Les interactions entre pairs semblent en revanche plus régressive d'un point de vue linguistique (p. ex. le vocabulaire est simplifié). La situation avec le professionnel est celle qui favorise le plus la mise en place d'un récit élaboré. Ce résultat est expliqué de trois façons : un degré d'interaction plus faible que les conversations du quotidien, une orientation de l'écoute de l'enfant, et un interlocuteur adulte non-familier, ce qui amène à un contrôle linguistique plus important. Les auteures concluent que la socialisation met en jeu les questions de l'identité et de la différence, soit que l'acquisition de capacités sociales implique de mettre en jeu sa propre identité et que la confrontation à l'autre permet de développer un discours différent. Par conséquent, la capacité à produire des récits d'expériences personnelles autorise la socialisation.

c) Les capacités discursives : dilatation et monogestion. Les enfants produisent d'abord des annonces avant d'acquérir la capacité de dilater les événements qu'ils évoquent (Fayol, 1987). La capacité à dilater un événement est d'abord possible pour l'enfant en situation de polygestion. De Weck (2005a), qui propose une synthèse d'études concernant les caractéristiques dialogiques des récits d'expériences personnelles coproduits lors d'interactions adulte-enfant, montre qu'avec de très jeunes enfants les récits sont majoritairement induits et maintenus par l'adulte et qu'ils constituent des routines centrées sur des événements connus des deux partenaires. Progressivement les enfants sont moins dépendants, la forme et le contenu des récits varient plus, et la dimension routinière disparaît. Le récit constitue ensuite un vrai topic de conversation quand l'enfant peut évoquer des événements passés de sa propre initiative (Eisenberg, 1985 ; Fivush et al., 1987 ; Hudson et Shapiro, 1991 ; Preece, 1987 ; Sachs, 1983 ; Umiker-Sebeok, 1979, études citées par de Weck, 2005a). Mais de Weck (2005a) relève que le cadre n'est pas encore spécifié (le temps, le lieu, les personnes impliqués et les conditions de déroulement de l'événement), que l'ordre des événements racontés par l'enfant reste aléatoire, que les éléments sont juxtaposés autour d'un topic, et que l'enfant a encore des difficultés à se représenter les besoins de l'interlocuteur (degré de connaissances partagées). L'auteure souligne que le rôle de l'adulte est alors d'aider l'enfant à rendre son récit cohérent en demandant des informations complémentaires, afin de maintenir le récit et de lui faire prendre conscience des éléments pertinents à donner lors de ses productions. Les questions de l'adulte portent sur les éléments du cadre, les différents protagonistes et les aspects pertinents des événements et leurs relations

temporelles ou causales (de Weck, 2005a). Les demandes de clarification de l'adulte permettent de poursuivre la conversation et font prendre conscience à l'enfant de l'importance de tenir compte des connaissances que possède l'interlocuteur. Le rôle des mères dans le développement de la capacité à produire des récits est conséquent (Fivush et al., 2006 ; Mclean et Jennings, 2012 ; Peterson et al. 1999). Lors de conversations durant la petite enfance, les mères fournissent une structure et une aide pour que leurs enfants apprennent à raconter un événement. De façon plus générale, différents travaux concernent la façon dont les adultes contribuent par leurs interventions au développement de la capacité à produire des récits (Hausendorf et Quasthoff, 1992 ; Reese et al., 1993 ; Minami et McCabe, 1995 cités par de Weck, 2006). La stratégie d'étayage la plus utilisée lors de la production de récits est la question (Rosat, 1998 ; Vinter et Bried, 1998 ; Wetherell et al., 2007a et b). Les demandes fonctionnent comme des *déclencheurs* (Salagnac, 2012) permettant aux enfants de poursuivre leurs récits. Selon François (1981, cité par Vinter et Bried, 1998), la capacité monologique est acquise lorsque les questions directrices qui ? quoi ? où ? ne nécessitent plus d'être posées. L'enfant les anticipe et parvient ce faisant à monogérer son récit sans l'aide de l'entourage. Vers, 6-7 ans, de Weck (2005a) relève que les enfants commencent à être vraiment autonomes dans la gestion du récit d'expériences personnelles et que l'emploi des unités linguistiques est généralement adéquat. Colletta (2000) montre que le développement de la capacité à produire des récits d'expériences personnelles se manifeste à l'oral par la diversification et la complexification progressive de schèmes narratifs et méta-narratifs qui sont tout à la fois de nature linguistique, prosodique et kinésique. L'étude concerne des récits monogérés produits par des enfants de 6 à 11 ans. Concernant la construction macro-discursive de ces récits, il distingue 3 niveaux différents selon l'âge des enfants. Chez les plus jeunes, le récit est bref, elliptique. Il peut inclure des propos rapportés, mais n'est pas commenté. Seule sa trame est offerte à l'interlocuteur. L'évènement est raconté de façon linéaire, la situation initiale peu décrite et l'enchaînement de l'action marquée par des opérateurs de type *et*, *puis*, *après*. Dans une deuxième phase, le récit se complexifie : les commentaires, parenthèses explicatives ou autres sont produits rompant ainsi son fil. Il peut comprendre des propos rapportés, des verbalisations d'émotions, mais ne présente pas encore le degré de complexité que l'on va trouver par la suite. Vers 9-10 ans l'organisation du récit est plus complexe : la situation initiale est parfois mentionnée en cours de récit ; des parenthèses descriptives, explicatives, évaluatives ou métadiscursives sont produites ainsi que des répétitions à valeur d'insistance. Le récit est assorti d'un commentaire et est inscrit dans un cadre interactif : l'enfant prend en compte les réactions de l'interlocuteur ainsi que son point de vue, le récit est mis en scène en

plaçant dans l'espace les éléments du cadre, le ton et l'attitude des personnes évoquées est adopté. Le récit peut alors s'inscrire dans une stratégie communicative (p.ex. faire rire). L'enfant raconte à la manière de l'adulte.

d) Les capacités linguistico-discursives : cohésion et chaines de références.

Veneziano et Hudelot (2005) rendent attentifs au fait de différencier la cohérence narrative intrinsèque à la mise en mot de l'enfant de celle que l'interlocuteur est capable d'inférer à partir de ses connaissances. Il s'agit pour ces auteurs de différencier les cas pour lesquels l'enfant juxtapose une série d'actions de ceux pour lesquels il situe ces actions dans un réseau cohérent de liens explicatifs. L'enfant doit maîtriser les modalités de la référence et rendre son récit cohérent (chaque élément nouveau doit conserver suffisamment du sémantisme de ce qui précède) et lui assurer une cohésion et une connexion (les moyens assurant la mise en relation des énoncés entre eux). Une utilisation appropriée des temps des verbes et des connaissances sur la référence incluant la maîtrise des anaphores est un moyen d'assurer la cohésion. Dans ce domaine, Norbury et Bishop (2003) ont travaillé sur l'ambiguïté des pronoms pour juger de la qualité de la cohésion. Des auteurs ayant analysé la cohésion anaphorique au sein de récits, dont la détermination nominale (de Weck, 1991, 2005b ; Hickmann, 2004 ; Hickmann et al., 1995 ; Kail et Hickmann, 1992), démontrent qu'il n'y a pas de consensus quant à l'âge de sa maîtrise, puisqu'elle dépend de la situation de production du récit (donc d'une capacité pragmatique). Jusqu'à l'âge de 5 ans, les enfants utilisent le procédé anaphorique de la répétition pour assurer la cohésion anaphorique. Dans les récits d'enfants, le geste participe à la cohésion discursive au même titre que la parole (Fantazi, 2010). La connexion est assurée par les connecteurs, ceux marquant la successivité étant les premiers à être utilisés (Fayol, 1996 ; Kail et Weissenborn, 1984). Une augmentation de l'utilisation des connecteurs logiques a lieu entre 4 et 6 ans, puis entre 7 et 8 ans, et l'augmentation de ceux marquant la simultanéité a lieu entre 7 et 8 ans (Hilaire-Debove et Durand, 2008). Trois étapes de développement dans l'utilisation des marqueurs spatio-temporels sont relevés par Karmiloff-Smith (1986) : 3-5ans, 5-8 ans et 8-12 ans. McCabe et Peterson (1991) étudient les utilisations que les enfants font des connecteurs tels que *then*, *and*, et *because*, et montrent que ces connecteurs reflètent la macrostructure des récits. Pour un enfant anglophone de six ans l'expression de marques explicites de conjonctives telles que *like*, *for example*, *so*, *and* *anyway* ou *perhaps* est encore rare (Ninio et Snow, 1996). Ces auteurs signalent que même à l'âge de 12 ans, les enfants n'ont pas encore atteint une fréquence comparable aux adultes dans l'utilisation de tels connecteurs. Concernant la syntaxe des énoncés, et pour la

narration, la complexité syntaxique est meilleure à 5 ans qu'à 4 ans : les énoncés sont plus longs en nombre de mots et les capacités morphosyntaxiques sont plus élevées (Rezzonico et al., 2016). Romaine (1984) montre que chez les préadolescents la syntaxe tend à être simple et relativement canonique. Les constructions à la forme passive et les subordinations sont évitées. Pour Boulard et al. (2012), qui observent la morphosyntaxe chez des enfants de 3 à 13 ans, l'enfant de 3 ans présente sans surprise le style discursif le moins développé, et de 4 ans à 9 ans une progression est relevée qui figure une échelle narrative : le développement de la capacité narrative connaît une certaine stabilisation vers l'âge de 10 ans, les zones de confiance autour des préadolescents de 11 à 13 ans se recouvrant largement, signalant une relative homogénéité des discours produits à ces âges. Selon ces auteurs, l'adolescence est alors une période qui se caractérise par une maîtrise de la subordination syntaxique. Selon Bachmann (1977), il se produit en parallèle de l'évolution des structures syntaxiques, une évolution des modes de narration qui porte sur la place et la manière de produire des évaluations dans le récit. Selon l'auteur, les structures successives des récits reflètent les capacités interprétatives des enfants, lesquelles évoluent avec leurs capacités communicationnelles. Plus généralement, il existe des liens développementaux entre les différentes capacités requises pour produire un récit (cognitives, d'action, discursives et linguistico-discursives). Johnstone (2001) relève notamment l'étude de Hudson et Shapiro (1991) montrant que le développement d'une expertise dans la mémorisation et la représentation d'événements, la construction de macrostructures narratives, l'utilisation des temps, des aspects, des pronoms et des anaphores, et l'interprétation du contexte interagissent lorsque les enfants grandissent.

Au vu des travaux présentés dans la section 3.4.2, il s'avère que la recherche en acquisition du langage s'est surtout intéressée à la pratique du récit qui consiste à proposer une logique temporelle et causale d'événements sûre et cohérente, comme le relève Ochs (2014). En revanche, la pratique du récit qui vise à questionner une logique d'événement a été peu étudiée alors même que l'aptitude à proposer des logiques d'événements alternatives s'observent aussi chez les jeunes enfants, notamment lorsqu'ils tentent de mettre en mots une de leurs expériences puisqu'ils prennent en considération différentes facettes de ce qui s'est passé, ce qui se passera, ou ce qui pourrait se passer (Feldman, 1989, cités par Ochs, 2014).

3.4.3 Impacts du trouble développemental du langage

La capacité à produire des récits d'expériences personnelles peut être affectée de troubles touchant tous les niveaux du langage. Au niveau pragmatique, des difficultés dans l'établissement de référents communs avec l'interlocuteur ou dans l'élaboration d'inférences peuvent se manifester. Les difficultés discursives se traduisent par un contenu *narratif* et une structure limitée (Bliss et al., 1998). Plus spécifiquement, il est difficile pour les enfants avec un TDL de structurer le récit autour d'un thème, de donner les informations importantes, d'ordonner les événements chronologiquement, et la cohésion peut être affectée. De Weck (2004a), qui étudie la cohésion anaphorique (introduction et reprises de référents) relève des liens incomplets et des introductions inappropriées plus fréquemment que chez les enfants typiques. L'auteure suggère que cette différence peut traduire des représentations incomplètes et imprécises de la situation de production langagière chez les enfants avec un TDL. Elle émet l'hypothèse que les difficultés discursives pourraient être liées à des difficultés à choisir les unités linguistiques adéquates en fonction des représentations construites, mais aussi à gérer les relations entre les différentes chaînes anaphoriques qui peuvent se croiser, s'interrompre et reprendre, ou encore à gérer l'ensemble de la production en tenant compte de ce qui a déjà été dit. Ce ne serait alors pas seulement des difficultés dans la gestion locale des formes linguistiques. En revanche, de Weck (2004a) relève que les enfants sont sensibles aux variations des conditions de production, et qu'ils le sont notamment en ce qui concerne le degré de connaissances partagées avec l'interlocuteur : ils manifestent ainsi une capacité d'adaptation au contexte dans lequel ils interagissent. Par ailleurs, l'auteure relève leur capacité à s'adapter au genre discursif qu'ils utilisent bien qu'ils manifestent plus de facilités avec le récit d'expériences personnelles qu'avec la narration, cette dernière pouvant comprendre plusieurs chaînes anaphoriques à la 3^{ème} personne et qui s'entremêlent. Ainsi les troubles liés à un même domaine de capacités discursives ne se manifestent pas de la même façon d'un genre de discours à l'autre (de Weck, 2004a). Selon Rodi (2013), le récit d'expériences personnelles est aussi plus aisé à utiliser parce qu'il implique une co-construction avec l'interlocuteur : il reste toutefois difficile à organiser chez des enfants de 4-6 ans, qui font preuve de difficultés dans l'utilisation des unités spécifiques de ce type de discours (marques de personnes, connecteurs ou temps des verbes). La planification est alors le plus souvent gérée par l'interlocuteur. Des troubles structuraux peuvent affecter la capacité à produire des récits, comme des difficultés liées au manque de mots ou des difficultés phonologiques et/ou morphosyntaxiques. Les déficiences dans ce dernier domaine réduisent la cohérence du discours mais ne relèvent pas de difficultés discursives (Bliss et al., 1998).

3.5 Fonctions générales intrinsèques au genre du récit d'expériences personnelles

Comme le langage est considéré dans la perspective de l'ISD comme un moyen d'agir sur autrui et sur soi-même, nous présentons dans cette section les fonctions intrinsèques au genre du récit d'expériences personnelles qui s'exercent sur le locuteur et/ou sur son/ses interlocuteur(s) lorsqu'ils coproduisent un récit. Ces fonctions sont consécutives aux deux rapports d'ancrage du récit d'expériences personnelles à la situation de communication : elles se rapportent d'une part à l'expérience du *temps* (3.5.1) et d'autre part au *parler de soi* (3.5.2).

3.5.1 Les fonctions en lien avec la disjonction temporelle

Du fait de sa disjonction avec la situation de communication, le récit permet d'exprimer et de comprendre le temps humain (a). Cette compréhension du temps ne se limite toutefois pas au travail de remémoration qui est à l'œuvre lors de la mise en récit d'événements passés, et qui consiste à prendre conscience de ce qui s'est passé (b), mais implique également de se penser en devenir et de pouvoir se projeter dans le temps, ce que permet la projection (c) ou bien encore de s'inscrire dans une trajectoire temporelle, ce que permet l'état des lieux (d).

a) L'expression et la compréhension du temps humain. Pour Ricoeur (1983), le récit est une expérience temporelle humaine : il permet d'exprimer trois formes de représentation temporelle ou mimésis différentes : la *Préfiguration*, qui concerne le temps vécu ou prénarratif, la *Configuration* qui réfère au temps de la mise en intrigue et la *Refiguration* même de l'expérience temporelle par les structures linguistiques du récit. Ainsi, outre le fait que le temps de l'énonciation diffère du temps de l'événement évoqué, le récit, de par sa structure linguistique, permet de refigurer l'expérience temporelle. Selon Dubied (2000), Ricoeur suggère ici que le récit a le pouvoir d'agencer, de réfléchir et de conférer un sens au temps qui, malgré l'angoisse qu'il peut générer, devient humain via les récits qui le travaillent, le mettent en forme et le donnent à penser, ouvrant une voie à sa compréhension.

b) De l'outil de remémoration à celui d'imagination d'alternatives au réel. Comme le récit d'expériences personnelles permet de rapporter l'une des expériences vécues par le locuteur, il engage une fonction mémorielle. Il est à ce titre présenté comme une méthode de récapitulation de l'expérience passée (Labov, 1972). En effet, la disjonction amène nécessairement à la création d'un monde de nature discursive, faisant de la forme d'expression symbolique qu'est le discours-récit un médium de récapitulation, ce qui

implique un rapport dialectique entre *une instance de récapitulation* et des événements dénotés (Filliettaz, 1999). Cette fonction de remémoration est très présente lors de bilans, et notamment à l'écrit au travers des comptes-rendus ou procès-verbaux. Ce travail de remémoration fidèle et protocolaire n'est pourtant pas le plus fréquent lors des mises en récit, puisque dans les conversations ordinaires le locuteur peut faire le choix d'atténuer ou d'enjoliver les tenants et les aboutissants de l'évènement qu'il évoque. Ainsi, la fonction de remémoration de l'évènement vécu est en lien avec celui de sa relecture et réécriture. En effet, en tant que reconfiguration de l'évènement, le récit peut consister en une réécriture, dans laquelle certains aspects de l'évènement sont modifiés (selon les objectifs spécifiques des locuteurs) et concerner alors une alternative à l'expérience vécue, notamment lorsque cette expérience est considérée comme problématique, les évènements mis en récit étant plutôt ceux qui ne suivent pas un script ordinaire. La mise en récit est ainsi susceptible de mettre en exergue un problème lié à cet évènement, tout en constituant à la fois un possible moyen de sa résolution, puisqu'en le pointant, le récit l'interroge. Le récit constitue alors un outil permettant d'envisager des alternatives au réel ouvrant la voie de tous les possibles comme l'imagination de scénarios, l'expression de rêves ou de souhaits, que ces derniers soient orientés vers le passé ou le futur.

c) Un outil de projection et d'anticipation. Du fait de la possibilité de disjonction temporelle postérieure à la situation de communication, le récit d'expériences personnelles peut consister en un outil de projection. Selon Ochs (2014), il est alors utilisé de deux façons : pour faire des projets, préparer ou appliquer des plans d'action ou s'orienter vers l'avenir en étant motivé par une source antérieure (évènements, circonstances). Ces circonstances antérieures sont souvent problématiques. Le récit peut être utilisé pour tenter de changer ce qui n'allait pas. Le récit permet alors de se penser autrement et en tant qu'être capable d'évolution. Il renferme ainsi une fonction d'anticipation.

d) Un outil permettant de s'inscrire dans une trajectoire temporelle. Pour Ochs (2014), les différentes temporalités du locuteur (passé, présent et à venir) et celles qu'il peut inscrire dans un univers imaginaire sont toujours en filigrane lors d'une mise en récit : le récit est organisé autour d'une temporalité à échelle humaine « *où le présent dont on fait l'expérience est rattaché à un passé remémoré, à un futur anticipé, et/ou à un moment imaginaire* » (p.22). De même pour Ricoeur (1985), le récit permet de lier les trois temporalités, soit d'appréhender le temps humain, tout en offrant la possibilité de vivre des

expériences temporelles fictives. Ochs (2014) montre que les séquences causales des récits du quotidien expliquent les raisons qui font qu'un événement ait rendu possible ou probable un autre événement, alors que par leur aspect temporel, les récits forment un cadre pour situer nos expériences et la direction que suit notre existence.

3.5.2 Le parler de soi

Du fait de l'implication du locuteur, le récit constitue une pratique interactionnelle du *parler de soi*. A ce titre, il engage le locuteur (a) et lui permet de donner du sens à ses expériences (b). Cette construction de sens s'applique ce faisant à l'identité elle-même du locuteur (c). Si le récit permet au locuteur de mieux se connaître, il lui permet également de se présenter à autrui et d'entrer en interaction avec lui (d).

a) Un discours dans lequel le locuteur s'engage. Pour Rykel et Delvigne (2010), raconter engage le locuteur et c'est cet engagement qui permet de différencier le récit de la description. Contrairement à elle, il permet l'ascripibilité, soit la reconnaissance qu'a le locuteur d'être à l'initiative de ses actes (notions que les auteurs reprennent de Ricoeur).

b) Un outil qui donne sens aux expériences vécues. En tant que modèle du monde, le récit d'expériences personnelles informe du quotidien du locuteur. En racontant, ce dernier rend intelligible l'expérience : il la met en forme, se distancie d'elle, l'inscrit dans un réseau d'expériences et peut ainsi en proposer une nouvelle lecture.

Un modèle du monde qui informe du quotidien du locuteur. Selon Bruner (2002), les histoires sont toujours racontées à partir d'un point de vue particulier, et procurent des modèles du monde. Dans le cas spécifique du récit d'expériences personnelles, le point de vue adoptée est celui du locuteur qui procure alors un modèle de son expérience quotidienne (Bruner, 2002). Il est par conséquent une source d'informations à propos du locuteur pour l'interlocuteur, mais également pour le locuteur lui-même. En effet, en racontant, le locuteur s'informe de sa propre expérience puisqu'il est amené à la mettre en forme.

Une mise en forme de l'expérience vécue. Selon Bruner (2002), le récit, même s'il est fictionnel donne forme à ce qui existe dans le réel, lui conférant ainsi une sorte de droit à la réalité. Les récits sont utilisés pour donner forme à notre expérience quotidienne (Bruner, 2002). Pour rappel, mettre en mots une expérience implique de sélectionner des informations relatives à cet événement tout en les organisant dans une logique de discours de l'ordre du *raconter*. Ce travail d'élaboration du discours implique nécessairement une lecture spécifique

de l'expérience. Précisons toutefois, qu'en racontant, la lecture que le locuteur fait de l'évènement n'est pas nécessairement la seule qu'il a pu en faire. En effet, la mise en mots de l'expérience n'en offre à voir qu'une, alors même que d'autres lectures sont possibles en pensées. Par conséquent, en mettant en mots une expérience, le locuteur offre à son interlocuteur une lecture spécifique de l'évènement. Cette lecture étant orientée vers sa réception par l'interlocuteur, le locuteur sélectionne les informations de l'évènement qu'il souhaite ou non donner à son interlocuteur, et choisit la façon de les hiérarchiser et de les agencer dans le discours. Il s'agit en premier lieu de donner suffisamment d'informations afin de rendre cohérent son discours pour que l'interlocuteur le comprenne. Cette prise en compte des connaissances de l'autre, agit nécessairement sur la compréhension même que peut faire le locuteur sur ce qu'il a vécu et sur ce qu'il voudrait taire en racontant. Ce mouvement d'anticipation vers la réception du récit renforce alors encore la compréhension que peut faire le locuteur de l'évènement qu'il a vécu. Dans ce sens, au-delà de mettre en forme l'expérience, certains auteurs parlent alors de la *symboliser* à leur interlocuteur (Filliettaz, 1999 ; Ochs, 2014¹⁵ ; Zittoun, 2012a et b), soit de l'inscrire dans un espace de représentation pour Rehbein (1980). En définitive, en mettant en forme l'expérience vécue, le locuteur la rend intelligible pour lui-même et pour autrui (Rykel et Delvigne, 2010). Ainsi, tout en rendant disponible l'expérience à son interlocuteur, le locuteur donne du sens et de la cohésion à cette dernière. Pour ce faire, il doit se distancer d'elle et la mettre en relation avec d'autres expériences, voire la remettre en cause.

Une mise à distance de l'expérience et des émotions qui en découlent. De par son ancrage disjoint, le récit permet de se distancer de l'expérience vécue et donc d'être en mesure de l'examiner et de l'interroger, ce qui rend finalement possible son appropriation et permet de lui donner sens. Il en est de même des émotions qui découlent de l'expérience : elles sont mises à distance (Bruner, 2002 ; Deleau, 2002). L'expérience émotionnelle soulevée par le récit est par là-même rendue intelligible. Le locuteur est alors à même de se proposer un retour réfléchi sur son expérience.

Une mise en relation d'expériences. Le retour sur expérience permet de lier son expérience à d'autres expériences qu'elles aient été vécues par soi ou autrui ou qu'elles soient vécues ou fictionnelles (Bruner, 1983). Inscrire son expérience dans un réseau plus large d'expériences, comparer son expérience à d'autres expériences, autant de mécanismes induits

¹⁵ « Les narrateurs humains, en comparaison, ont le privilège de pouvoir recourir à un répertoire riche de formes symboliques et de genres historiquement déterminés (par exemple les ragots, les témoignages, les confessions, les rapports de témoins oculaires, les journaux intimes, les mémoires, les récits de rêve » (Ochs, 2014, p.26).

par la mise en récit même et qui contribuent à donner du sens à ce que l'on vit. Selon Ochs (2014), les modèles de récit standards permettant de faire sens sont omniprésents dans la société (p. ex. média, conseillers professionnels, chez les pairs, la famille) et constituent autant de conseils quant à l'interprétation d'une expérience spécifique en se fondant sur leurs expériences parallèles ou autres (Ochs, 2014).

Une nouvelle lecture de l'expérience. Le retour sur expérience peut aussi concerner une relecture de l'expérience s'apparentant à ce qu'on aurait pu ou dû mieux faire, ou ne pas faire. Le récit permet ainsi d'identifier ce qui est problématique pour le locuteur. « *Au cours d'un récit, nous ne rejouons pas une expérience telle quelle, mais nous la considérons à la lumière de facteurs sociaux et psychologiques* » (Ochs, 2014, p.26). Pour Bruner (2002), mettre en récit une histoire ne signifie pas de demander à l'interlocuteur de s'y conformer : c'est l'inciter à considérer l'univers comme s'il était intégré à l'histoire. Les histoires agissent simultanément dans deux univers : le monde dans lequel se déroule l'action et l'univers de la conscience où intervient la pensée. Bruner (2002) identifie une fonction constructrice du récit. Il structure la vision des choses et module la vision qu'on donne au monde, soit le sens des choses donnant ainsi sens à notre expérience. Ainsi les modèles narratifs ne se bornent pas à donner forme au monde mais façonnent également les esprits qui cherchent à lui donner un sens (Bruner, 2002). « *Les "idées" ne sont pas autre chose en effet que "des récits ou des histoires de la nature dans la pensée". Par la pratique du récit se constituent les éléments fondamentaux de la fonction logique du discours* » (Faye, 1972, p.15).

c) Un processus de construction identitaire. Nous commençons par définir l'identité, puis décrivons le rôle du récit dans les processus de construction identitaire et par extension dans ceux liés à la transformation du soi et du réel.

Définition de l'identité. Selon les travaux d'inspiration psychanalytique d'Erikson (1968), l'identité se compose de deux faces : l'une sociale et l'autre interne. L'identité sociale résulte des interactions sociales et des appartenances à différents groupes humains (Coslin, 2006) et est associée aux représentations des rôles et normes de conduites (Fourchard et Courtinat-Camps, 2016). Elle concerne l'expérience d'être reconnu comme appartenant auxdits groupes et comme étant une personne dotée de capacités (Zittoun, 2012a). L'identité personnelle est un ensemble organisé de sentiments, de représentations, d'expériences et de projets se rapportant à soi-même et engageant un ressenti d'unité, de continuité et de similitude à soi-même dans le temps et l'espace (Coslin, 2006). Elle réfère à une perception stable de soi d'une sphère sociale à l'autre et dans le temps. La face interne résulte d'une part

de l'internalisation des relations sociales et d'autre part des processus d'appropriation par la personne de ses actions, expériences passées, sensations, émotions, rêves et de son imaginaire (Zittoun, 2012a). Le récit permet ce travail d'appropriation et joue ainsi un rôle important dans le processus de construction identitaire.

Rôle du récit dans la construction identitaire. Selon Bronckart (1997), c'est dans le processus d'appropriation des genres, dont le récit, que se façonne la personne humaine. Les choix opérés lors de mises en récit amènent les locuteurs à construire leur identité, en se situant au sein de leur famille et de la société (Schiffrin, 1996, cité par Johnstone, 2001). Pour exister dans la société tout en se considérant comme une personne convenable et stable, un individu doit être en mesure de proposer un récit de vie cohérent et acceptable qui n'a de cesse d'être revisité (Linde, 1993). Le récit est un discours qui permet de mieux se comprendre, de s'analyser et finalement de se connaître. Il favorise *une résonance intérieure* et conduit à une meilleure conception de soi (Bruner, 2002). Selon Bruner (2002), la construction de la personnalité ne peut se faire sans cette capacité de raconter. Pour Ryekel et Delvigne (2010) les individus racontent pour se faire connaître, mais surtout se racontent pour se comprendre eux-mêmes. Plus spécifiquement, c'est le travail de création de sens accompli par le récit qui rend possible la construction identitaire (Bruner, 1996, 2002 ; Ochs, 2014 ; Ryekel et Delvigne, 2010 ; Somers, 1994 ; Zittoun, 2012 a et b). Les processus de construction de sens permettent à la personne de lier ce qu'elle vit avec la personne qu'elle pense être et avec les projets qu'elle a, ce qui contribue à la construction d'un sentiment de continuité de soi (Zittoun, 2012b). Ainsi en tant que processus de construction de sens, le récit permet d'assurer une continuité de soi d'une sphère à l'autre mais aussi dans le temps. Tout en racontant une de ses expériences, le locuteur développe ainsi la conscience qu'il a de lui-même, ce qui lui permet de mieux se définir dans le temps et l'espace. Cette construction identitaire au travers du récit obéit cependant à des normes implicites. Selon Bruner (2002), les récits qui permettent de se raconter soi-même sont généralement orientés par des modèles culturels insufflant sur ce que devrait être la personnalité et ce qu'elle ne peut être.

Zittoun et Perret Clermont (2001) montrent que la fonction de construction de sens permet aussi de définir les rapports qu'un individu entretient avec l'apprentissage et l'acquisition de capacités cognitives et sociales puisqu'en définitive faire un récit de soi, c'est également se définir dans ses projets, ses capacités et face aux savoirs. Le processus de construction de sens à l'œuvre dans le récit permet alors aussi de s'approprier de nouvelles connaissances, le récit favorisant les apprentissages. Les auteures développent l'idée que l'acquisition de connaissances et de capacités cognitives et sociales est dépendante de la manière dont

l'individu se perçoit et se définit, et de la manière dont il inscrit ses modifications, ses capacités et son identité présente, dans une forme de récit englobant. Par ailleurs, et comme le récit rend possible le partage d'expériences personnelles et leur mise en comparaison par les participants aux interactions verbales (Bruner, 2002 ; Zittoun, 2012b), il constitue aussi pour l'interlocuteur un outil d'appropriation de connaissances. Les mises en réseau des différentes expériences racontées ou entendues contribuent aux processus de construction de sens du parcours de vie individuel, ouvrant la voie du récit autobiographique ou récit de vie, genre plus complexe qui se développe encore à l'adolescence.

Par extension, le récit permet de construire l'identité culturelle et celle de groupes (Deleau, 2002 ; Johnstone, 2001) : c'est en grande partie en le partageant que les groupes sociaux se constituent et se maintiennent. Il est alors aussi pensé comme le reflet de la culture (Bruner, 2002). Etant objet de culture, le récit crée et est créé par celle-ci (Kohn, 2008). Les activités psychologiques quotidiennes consistent à produire des récits d'expériences personnelles ou collectives, engageant la signification à apporter à la morale ou au droit, et contribuant à façonner les identités des groupes humains et leur culture (Deleau, 2002).

Un outil de transformation de soi et du réel. Comme la grande majorité des événements mis en récit relève de l'inhabituel, le récit constitue un révélateur d'une situation inattendue, que celle-ci soit génératrice de bienfaits ou problématique pour le locuteur et/ou l'interlocuteur (Ochs et Capps, 2001). Raconter l'imprévu ou ce qui pose problème permet de mieux comprendre ses attentes et constitue une modalité sociale pour y faire face (Ochs, 2014). Selon Bruner (2002), le récit consiste en une dialectique entre ce que nous attendons et ce qui se produit effectivement. Il constitue parfois aussi un outil de résolution de problèmes, puisqu'il permet d'établir un lien entre ce qui est familier et ce qui est possible, il qu'il est un pont actif entre ce qui relie le présent et le futur (Ehrlich, 1980). En effet, selon Ehlich (1980), il n'est pas rare que le récit au quotidien ait pu déployer cette force qui est la sienne de reconfigurer ce même quotidien : il permet de sortir de la passivisation dans le sens que s'il aboutit, il aide l'homme à mobiliser ses propres capacités à changer les choses et se changer soi-même. Le récit transforme l'expérience (Labov, 1972). Il constitue un outil de transformation du réel. A ce titre, il représente un espace de transition propices à l'imaginaire, celui-ci donnant la possibilité de vivre des expériences émotionnelles (Zittoun, 2012a et b). S'il permet de se connaître, il permet aussi ce faisant de repérer les éléments dans l'identité et le quotidien qui sont susceptibles de pouvoir être changés (Ehlich, 1980). C'est la raison qui fait que Riondet (2008) relève l'importance du récit dans la planification de la trajectoire de l'individu. Rykel et Delvigne (2010) soulignent qu'à la question de l'identité, l'œuvre de

Ricoeur permet d'affirmer que la seule réponse est le récit de nos vies : en racontant la sienne, le locuteur en (re)construit la cohésion ; ce que Ricoeur nomme l'identité narrative.

d) Un outil interactionnel. Dans cette section nous montrons que le récit constitue un outil de présentation de soi et de socialisation doté d'une force illocutoire.

Un outil de présentation de soi. La présentation de soi s'intègre dans la dynamique interactionnelle (Goffman, 1973) et est constitutive de tout type de discours, l'éthos s'élaborant à travers la circulation sociale des discours (Amossy, 2010). Le récit constitue un outil efficace de présentation de soi, d'autant plus qu'il implique le locuteur : il permet de se mettre en valeur et inversement de proposer une mauvaise image de soi à l'interlocuteur. Ce dernier cas peut être volontaire de la part du locuteur ou traduire une utilisation maladroite de la capacité à produire des récits d'expériences personnelles. Il est aussi possible d'enjoliver certains aspects de l'évènement en fonction des objectifs de présentation de soi. Selon Bourdieu (1982), le pouvoir des paroles se résume au pouvoir délégué du porte-parole et le contenu du discours ainsi que la manière de parler sont des traces parmi d'autres de la délégation dont il est investi, témoignant alors de son autorité ou de son statut.

Un outil de socialisation. En tant que pratique interactionnelle, le récit permet d'entrer en contact avec autrui et plusieurs travaux démontrent l'importance du récit pour la socialisation (*inter alia*, Miller et al., 1997) dont la construction et le renforcement d'amitiés (Bliss et al., 1998 ; Preece, 1987). En tant que genre culturellement partagé, son appropriation constitue un mécanisme conséquent de sociabilisation permettant de s'intégrer dans les activités communicatives humaines (Bronckart, 1997). Selon Ochs (2014), les récits sont nécessaires au maintien de la vie en société en ce qu'ils créent et entretiennent les liens sociaux et participent à la construction d'univers de vie partagés. Le récit permet ainsi aux hommes de vivre ensemble, c'est par lui que nos esprits se conforment aux contraintes de nos expériences culturelles (Bruner, 2006). Les partages de récits mais aussi des façons de les raconter et de les utiliser permettent de rendre les groupes humains cohérents. Selon Johnstone (2001), les groupements sociaux sont constitués et maintenus en partie grâce à des utilisations communes du récit. L'auteure relève par exemple que les récits sont utilisés pour négocier des relations sociales au Texas (Bauman, 1986) ; qu'ils servent à la création d'une communauté et d'un sentiment d'appartenance à cette dernière dans le Midwest américain (Johnstone, 1990) et que les façons de les raconter permettent de définir les interrelations dans un groupe d'amies (Coates, 1996). Plus globalement, Bruner (2002), en prolongement de Lévi-Strauss considère que le récit est le reflet des efforts propres à une culture pour produire les

échanges exigés par la vie culturelle. Par ailleurs, les récits évoluent pour refléter l'esprit de leur époque (Bruner, 2002).

Un outil doté d'une force illocutoire. En tant que production langagière, le récit possède une force illocutoire : il se communique d'individu à individu, et ses points de vue et sa crédibilité dépendent du contexte dans lequel il s'insère (Bruner, 2002). Comme tout acte de parole, il constitue une locution mais a aussi un objet : ce que le locuteur veut dire en racontant à ses interlocuteurs dans un cadre précis (Bruner, 2002). Il lui permet d'asserter une posture morale, les interlocuteurs pouvant susciter ou recevoir cette posture : les mises en récit permettent de se focaliser sur la moralité des expériences (Ochs, 2014). Pour ce faire, les participants des interactions ont recours à des évaluations ou critères moraux historiquement et culturellement déterminés. Selon Ochs (2014), la racontabilité est imbriquée avec la posture morale puisqu'elle découle du fait que des normes ou valeurs aient été enfreintes (Amsterdam et Bruner 2000). Cela signifie pour l'auteure que la posture morale dépend de la communauté de narration. Par ailleurs, selon Goodwin (1984), la pratique du récit est une forme organisatrice de la participation qui peut exclure ou inclure des participants à l'interaction ou en favoriser certains. Le récit concourt ainsi à l'établissement du collectif et à la renégociation de son ordre (Greco et Mondada, 2021). Il est ainsi tourné vers une sociabilité tout en livrant ou transmettant des informations. Il relève par là d'une ouverture fondamentale vers sa réception. Aussi, le partage d'expériences peut faire du récit tout autant un outil d'ouverture (récit de l'autre), de fracture voire de séparation (versions différentes d'un même vécu, points de vue divergents, récits attestant d'une voix minoritaire, récits contestataires), qu'un outil d'unification (partage d'expériences similaires, récits d'une histoire collective).

Bonnelle (2016) étudie les récits de conflits. De tels récits présentent des lectures différentes de la réalité, alors même que les personnes racontent la même histoire. Pour l'auteure, la fonction des récits pour les personnes en conflit est de donner du sens aux événements qui perturbent le quotidien et les événements sont interprétés au travers de représentations sociales. L'auteure montre que la lecture de la situation va toujours dans le sens de la réduction de sa complexité, que la force des alliances uniformisent les messages standardisant ainsi les visions de la réalité et que les points de vue divergents sont assimilés à des falsifications volontaires des faits, dans une confusion entre mensonge et illusion. Ainsi, et dans une portée plus politique, Johnstone (2001) pointe les effets du récit, qui non seulement permet de créer une communauté mais qui constitue également une ressource pour dominer l'autre, pour exprimer la solidarité, pour résister et entrer en conflit, soit finalement une ressource dans la négociation continue à travers laquelle les humains créent le langage, la

société et le soi en parlant et en agissant. Ainsi, autant le récit permet le consensus, autant il permet aussi l'émergence de voix minoritaires ouvrant la réalité à d'autres possibles.

Nous relevons aussi une utilisation argumentative du récit. Westin (2003), relève qu'il est dans ce cas souvent introduit et terminé par un connecteur argumentatif et que ce type de connecteurs peut s'observer dans le récit lorsqu'une évaluation est émise. Selon l'auteure, la fonction du récit argumentatif est de souligner un avis sur des faits déjà en cours de discussion ; le locuteur n'a alors pas besoin de surprendre son interlocuteur afin que son récit obéisse à la caractéristique de la racontabilité. Le récit est souvent utilisé comme un exemple. Il est alors introduit par une formule qui le qualifie comme tel (*tu vois par exemple*). Il est considéré comme objectif et sert à informer ou commenter un fait ou bien à illustrer une information donnée (Westin, 2003).

Pour conclure la section 3.5.2, nous avons vu que pour les deux dimensions (le Soi et le Temps), les auteurs considèrent le récit comme un *processus de construction de sens et un outil de transformation*. En tant que processus de construction de sens, il permet de se distancer de l'expérience vécue et de la relier avec d'autres expériences (Bruner, 1993). Il donne sens au temps humain, aux expériences personnelles vécues, à la compréhension du soi et est indissociable de toute appropriation de connaissances. En définitive, les aspects narratifs de l'esprit humain – les façons dont la création d'histoires entre dans la façon dont nous comprenons le monde et nous-mêmes – sont maintenant considérés comme aussi cruciaux que notre côté rationnel (Bruner, 1986 ; Johnstone, 2001 ; Polkinghorne, 1988 ; Schafer, 1981).

Par ailleurs, le récit constitue un outil de transformation du sens, des connaissances, du rapport au monde, du soi, des groupes humains et de la culture. Il reconfigure le temps et l'évènement vécu, transforme des aspects du quotidien et de la personnalité du locuteur et a même le pouvoir de transformer la vie d'un individu. Par exemple, dans le cadre de séances de soutien psychosocial pour des femmes réfugiées, Traverso (2019, citée par Greco et Mondana, 2021), examine les *récits d'avant*, soit ceux dans lesquels les aspects de la vie d'avant sont mis en comparaison avec la vie actuelle dans le pays d'accueil, et relève la capacité transformatrice que de tels récits ont sur la vie des locutrices.

Les différentes fonctions du récit présentées ne sont pas nécessairement toutes sollicitées au sein d'une seule production de récit. Certaines y sont très présentes, et d'autres ne semblent pas se manifester, leur importance dépendant des utilisations qui sont faites du récit, lesquelles, conformément à la perspective adoptée, dépendent du contexte. Par exemple,

l'étude de Walker (1982, citée par Johnstone, 2001) atteste que la fonction d'appropriation et d'interprétation de l'expérience n'est pas la bienvenue dans tous les lieux sociaux. En effet, l'étude montre que les témoins dans les procédures judiciaires, qui possèdent des connaissances sur l'importance de l'évaluation des récits en situation de conversation ordinaire, se retrouvent à maintes reprises interrompus et repris lors de leurs mises en récit en raison du fait qu'ils apportent des éléments d'interprétation (évaluation). Il s'agit alors de comprendre les fonctions qui se révèlent pertinentes pour un lieu social donné, et ce d'autant plus que les fonctions que nous venons de présenter s'avèrent assez larges.

3.6 Les utilisations du récit d'expériences personnelles

Les apports de l'analyse des discours montrent que les utilisations du récit diffèrent selon plusieurs variables. Johnstone (2001) relève des travaux qui attestent que les fonctions du récit subissent des variations selon les cultures¹⁶ (Blum-Kulka, 1993 ; Etter-Lewis, 1991 ; Riessman, 1988) et les classes sociales (Riessman, 1988 ; Dines, 1980 ; Ferrara, 1997) et d'autres qui montrent que le récit entre dans la construction et l'expression du genre (Talbot, 1999 ; Johnstone, 1993 ; Porter, 1988 ; Silberstein, 1988 ; Ochs et Taylor, 1992). Johnstone (2001) évoque également des études attestant des variations quant à l'utilisation du récit d'expériences personnelles en regard de la modalité (oral vs écrit) associée à la situation et au but (Pratt, 1977, Stahl, 1979 ; Tannen, 1982 ; Walker, 1982). Pratt (1977) montre qu'en situation de discours littéraire, les violations par rapport aux attentes du lecteur sont acceptées alors qu'en situation de conversation, celles de l'interlocuteur ne le sont pas nécessairement. Stahl (1979) et Tannen (1982) comparent des versions orales et écrites de récits d'expériences personnelles, et listent les différences dans ce qui est dit et la manière de le dire. Johnstone précisait en 2001 que les variables explicatives quant au fonctionnement du récit - que sont le lieu d'origine, la classe sociale, le sexe ou l'ethnicité - étaient désormais traditionnelles et qu'il serait pertinent d'examiner alors la façon dont les récits fonctionnent dans de nouveaux contextes. Ainsi, et partant du constat selon lequel la sélection d'un événement par un locuteur en vue d'en fournir un récit à un ou plusieurs interlocuteur(s), et cela afin d'agir sur ces derniers, dépend des représentations que se fait ledit locuteur des paramètres de la situation de communication (lieu, temps, caractéristiques des interlocuteurs), soit de la situation spécifique dans laquelle il interagit (Fayol 1985), nous décrivons dans cette section les utilisations du

¹⁶ Johnstone (2001) cite des travaux qui montrent que dans les cultures dites orales, le récit est investi comme outil de connaissance et que la réalité se construit notamment socialement au travers des récits (Scollon et Scollon, 1981 ; Goody et Watt, 1968 ; Ong, 1982).

récit d'expériences personnelles dans différents lieux sociaux (3.6.1) puis ciblons les observations au sein de l'institution logopédique (3.6.2).

3.6.1 Dans différents lieux sociaux

Les études concernant le récit ont longtemps été menées dans le cadre d'un seul lieu social et permettent de documenter les utilisations du récit dans différents lieux privés ou institutionnels et professionnels, comme ont pu le faire par exemple Goodwin (1984) ou Sacks (1972). Dans cette section, nous abordons brièvement les utilisations du récit dans le cadre de la sphère privée et de la famille (a), de l'école (b), des sphères professionnelles (c) et de la recherche scientifique (d).

a) Dans les sphères privées. Le récit alimente les amitiés et entretient les relations familiales. La fonction du partage d'expériences récentes est fortement investie notamment pour informer l'autre de son quotidien, de son devenir. Par ailleurs, de par l'affect de telles relations, la fonction du partage des émotions qui découlent des événements mis en récit est prégnante (Boulard et al., 2012). Les contenus du récit peuvent être entendus comme des modèles à suivre ou à éviter. Les récits faits aux plus jeunes et les concernant permettent de leur constituer leur histoire, avec les évolutions et les changements qui les impliquent, les aidant à se positionner dans le temps et l'espace et dans la constitution de leur identité (Boulard et al., 2012). La pratique du récit qui vise le questionnement des événements de vie se retrouve aussi dans cette sphère par exemple sous la forme de ragots ou de comptes-rendus des événements de la journée (Ochs, 2014).

b) Les sphères professionnelles. Le récit s'observe dès l'entretien d'embauche. Il constitue un critère permettant la sélection des candidats : ceux qui produisent des récits augmentent leurs chances d'être embauchés par rapport à ceux qui se décrivent (Bangerter et al., 2014). Bonu (2001) montre que les récits sont souvent sollicités par le recruteur et présente la distribution des droits et obligations de tels récits. Le candidat doit satisfaire à la demande du recruteur et produire un récit dans lequel il explicite l'adéquation de son parcours d'études et d'expériences avec le profil du poste à pourvoir. Selon l'auteur, ces exigences sont traitées interactionnellement par le candidat et le recruteur : le premier agence son récit en anticipant les éléments possiblement négatifs de sa présentation et le second isole et met en évidence les points négatifs de la candidature. Le récit, outil de présentation de soi pour le candidat, constitue ainsi pour le recruteur un outil d'anticipation des performances futures des

candidats, soit un outil d'évaluation de leurs connaissances et compétences. Plus généralement, les récits produits dans les sphères professionnelles sont un moyen de valoriser des compétences et de mettre en avant des connaissances partagées, permettant ainsi l'indexation d'un métier. Pour les novices qui réceptionnent ces récits, il s'agit d'autant d'exemples de ce qui est attendu dans le métier. Zittoun et Perret Clermont (2001) montrent qu'au sein de dispositifs passerelle permettant à des jeunes de s'intégrer professionnellement, les mises en récit d'expériences professionnelles permettent à des jeunes de développer leur identité et de donner du sens à ce qu'ils entreprennent. Selon ces auteures, les expériences professionnelles discutées et réfléchies dans un cadre cohérent basé sur la confiance permettent aux adolescents et jeunes adultes d'attribuer une signification à l'activité qui leur est proposée, et facilite leur intégration professionnelle. De façon plus générale, le récit est un excellent outil pour améliorer les pratiques professionnelles à tous les âges de la vie. Il est au cœur de la démarche de l'analyse de la pratique professionnelle (dorénavant APP), qui constitue pour les professionnels un temps d'échange et de discussion autour de leurs expériences professionnelles et qui s'appuie sur les données probantes disponibles dans la littérature. L'APP permet à ses participants de réfléchir ensemble en regard de leur situation spécifique et des données disponibles dans la littérature aux meilleures options qui s'offrent à eux face à une problématique qu'ils rencontrent. Donnons un exemple issu des soins infirmiers. Selon Verdon et al. (2021), afin d'assurer une qualité de soins, il est nécessaire de baser la pratique de soins infirmiers sur les données probantes dans la littérature alors même qu'il n'est pas toujours évident de faire des liens entre la pratique et la théorie, et que l'appropriation des données probantes peut s'avérer complexe. Les auteurs en concluent que les personnels soignants doivent être accompagnés afin de développer l'ensemble des savoirs infirmiers. Ils démontrent qu'avec l'implémentation de l'APP au sein des équipes de soins il est possible de susciter une réflexion et une analyse critique de la pratique de soins, ce qui permet d'identifier des besoins et amène vers des pistes de changement pour le futur. L'APP s'avère alors un outil permettant de soutenir les équipes dans leurs pratiques et face à la complexité des situations de soins. En effet, le questionnement en équipe sur sa propre expérience professionnelle permet un partage de savoirs et la construction de nouveaux. De ce fait « *l'APP offre aux équipes le droit de s'interroger sur des questions pratiques ou éthiques pour faire face à des situations qui les dépassent* » (Verdon et al., 2021, p.5). Les partages d'expériences professionnelles permettent à l'équipe d'avancer et de trouver des solutions aux difficultés qu'elle rencontre, tous les savoirs étant nécessaires pour soigner l'autre, la pratique réflexive mobilisant l'ensemble des savoirs (Verdon et al., 2021, p.6). Ainsi, l'APP revêt

une forte dimension expérientielle, et permet au niveau individuel, le développement personnel et professionnel puisqu'elle amène à adopter une posture réflexive sur ses pratiques (Verdon et al., 2021). Pour résumer, dans les sphères professionnelles le récit contribue à l'intégration et à la formation initiale et continue. Il constitue entre autres un outil de transfert de connaissances et de compétences ainsi qu'un outil de valorisation de la personne.

c) La sphère scolaire. Le langage tient une place conséquente dans la sphère scolaire puisqu'il constitue un objet d'apprentissage et un outil d'enseignement. Le niveau de capacité narrative de l'enfant pas encore scolarisé est un indice quant à sa future réussite scolaire (Bishop et Edmundson, 1987, Paul et Smith, 1993). D'autres travaux attestent qu'il existe un lien entre la capacité de production de récits et la réussite scolaire (Gillam et Johnston 1992 ; Paul, 2006 ; Reed et al., 2007). Le récit constitue un outil d'anticipation et de prévention des difficultés scolaires chez les plus jeunes enfants. En effet, le récit d'expériences personnelles est fortement sollicité à l'école. Il fait l'objet d'exercices nombreux et constitue un outil d'évaluation du niveau scolaire des élèves (Esperet, 1984). En revanche, en tant qu'outil d'enseignement, il n'est pas encore exploité à son maximum. Cela peut paraître surprenant au vu du rôle important du récit dans les processus de construction de sens et des apprentissages (cf. 3.5) et dès lors que nous adoptons une perspective vygotskienne (cf. 1.1), selon laquelle les activités langagières jouent un rôle central dans les processus d'apprentissage, constituant un instrument de médiation mais aussi un lieu de transformation de la pensée du sujet (Schneuwly, 2008) En classe, il convient toutefois de différencier les échanges verbaux ordinaires et spontanés des activités langagières orientées vers la construction d'apprentissage (Dupont, 2018, p.301). Afin de théoriser le rôle des activités langagières dans la construction des apprentissages, Dupont (2018) examine le rôle des écrits et oraux réflexifs. Il rend compte de cela au travers d'une étude menée auprès d'enfants scolarisés en France de la maternelle au CM2 et montre que les échanges verbaux qui apparaissent dans le cadre de conversations dites spontanées et ordinaires ne permettent pas nécessairement aux élèves de prendre conscience de leurs apprentissages relatifs au langage oral et aux genres de discours. En revanche dans des activités plus orientées vers de tels apprentissages, ces échanges permettent aux élèves de prendre conscience de l'objet d'apprentissage en cours, de se l'approprier et d'adopter un comportement métacognitif sur ce dernier. De telles activités consistent à rendre compte aux pairs de ce qui a été fait, à réexpliquer ce que l'enseignant a montré et à s'appuyer sur des supports visuels pour soutenir la mémoire, ou les étapes de réalisation d'une activité. Force est de constater, que le récit d'expériences personnelles constitue le moyen de

réalisation de telles activités. La construction des apprentissages « *se conçoit alors dans une triple dimension, linguistique par le rôle de l'activité langagière, sociale par l'organisation de pratiques collectives, et cognitive par la clarification du contrat didactique à travers les activités médiatisantes* » (Dupont, 2018, p. 311) et pour chacune de ces dimensions, les récits d'expériences personnelles peuvent être investis pour favoriser les processus d'apprentissage.

d) La recherche scientifique. A côté du questionnaire, une autre manière de recueillir des informations est le récit, qui constitue une méthode d'entretien fortement utilisée en sciences sociales (Joyeau et al., 2010). Cette méthode permet de comprendre les phénomènes sociaux par l'expérience vécue et racontée par les individus. D'un point de vue méthodologique, l'entretien par le récit répond à deux objectifs : d'une part, l'accès au réel (Wacheux, 1996) qui intervient dans la récolte de données et qui permet de faire évoluer les hypothèses de départ et d'autre part, l'accès aux représentations de l'expérience vécue prenant alors la forme d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) ou narratifs (Bertaux, 2005) (Joyeau et al., 2010). En tant que modèle du monde, le récit est ainsi utilisé comme un mode de connaissance dans le cadre de la recherche scientifique et constitue par ailleurs un moyen d'accéder aux représentations des locuteurs. Il est investi par les chercheurs, notamment dans le cadre d'entretiens, de manière informelle (focus group) ou de façon spécifique comme méthode d'enquête afin de recueillir des informations (récits sollicités). Cette méthode permet aussi de s'entretenir avec des groupes et est nommée *roman familial et trajectoires sociales* par De Gaulejac et Legrand (2008). En anthropologie et concernant la relation langage-culture, Boas (1911) « *avance que les structurations langagières sont inconscientes et donnent ainsi accès à des structurations culturelles inconscientes autrement inaccessibles aux chercheurs* » (Shertzer, 2012, p. 22.). Johnstone (2001) montre que les anthropologues ont expérimenté le récit comme moyen de représenter d'autres mondes de croyance et d'expérience (Clifford et Marcus 1986 ; van Maanen 1995). Selon Ochs (2014), la pratique du récit qui vise le questionnement se retrouve en droit et en sciences et vise à résoudre des problèmes de manière ouverte (Ochs, Taylor, et al. 1992). Selon Bruner (1991), le récit est un autre moyen que la raison ou que la vérification empirique de traiter l'information.

3.6.2 *Au sein de l'institution logopédique*

De la phase d'identification des besoins en termes de langage jusqu'à celle du bilan du traitement ayant été mis en place pour les combler, les récits d'expériences personnelles sont fortement investis au sein de l'institution logopédique. Ils sont d'abord utilisés pour émettre des pronostics. En effet, la capacité à *raconter* peut aider l'enfant à entrer dans l'alphabétisation (Peterson et al., 1999), et est un bon prédicteur des capacités en langage écrit (notamment en lecture) et par répercussion du niveau d'étude (Lervåg et al. 2018 ; Sénéchal et al., 2018 ; Spencer et al., 2017 ; Wetherell et al., 2007b). Dans ce sens, de Weck et Rodi (2005) soulèvent l'intérêt préventif d'évaluer ces discours à des fins de pronostics cliniques dans le domaine de l'apprentissage du langage écrit. Par ailleurs, le récit peut aussi être utilisé comme outil prédictif d'évaluation du niveau de langage oral qu'aura l'enfant plus tard (Botting et al., 2001 ; Hohnen et Stevenson, 1999).

Afin d'évaluer le langage oral, l'intervention logopédique fait usage des différents genres de discours en vigueur dans la société (de Weck et Rodi, 2005). Le récit utilisé à des fins d'évaluation est préconisé par McCabe et al. (2008). Il permet tout comme la conversation libre d'observer les aspects fonctionnels du langage (Hudson et Shapiro, 1991 ; Preece, 1987 ; Norbury et Bishop, 2003). En effet, comme il se retrouve dans différentes situations (Bliss et al., cités par de Weck et Rodi), il permet de considérer les différents aspects du langage dans une utilisation contextualisée. Il souligne ainsi les capacités linguistiques et pragmatiques des enfants ainsi que leurs capacités discursives (planification et textualisation) (Botting, 2002 ; de Weck et Rodi, 2005 ; Hickmann 2004).

Par ailleurs, le récit est utilisé pour connaître les besoins du patient, notamment dans le cadre des démarches de soins centrées sur les besoins du patient et dans celle du partenariat de soins. Une telle utilisation peut s'observer durant la phase d'évaluation mais aussi pendant le traitement puisque les besoins des patients peuvent évoluer, et que d'autres peuvent se manifester plus localement. Les récits des expériences vécues par l'enfant et sa famille permettent de construire la relation thérapeutique et d'instaurer de la confiance, puis l'alliance thérapeutique et l'entretien de cette dernière. Ainsi le récit permet au logopédiste de prendre en compte le point de vue de l'enfant, de connaître ses besoins ainsi que ses objectifs, ses émotions, ses préoccupations et ses opinions. Durant le traitement, les récits sont aussi utilisés pour aider l'enfant à se connaître et l'amener à avoir une attitude réflexive par rapport à ses capacités langagières, comme par exemple dans le cadre des activités visant à faire émerger ses processus réflexifs (*inter alia*, Lederle, 2003). Pour toutes ces raisons, lors d'échanges

verbaux, le logopédiste accueille les récits introduits de manière spontanée par l'enfant et l'encourage à les poursuivre ou alors sollicite auprès de lui la mise en mot de ses expériences personnelles. Le récit permet ainsi au logopédiste d'accéder aux représentations que se fait l'enfant sur le langage et ses capacités.

Comme l'étayage langagier proposé par le logopédiste permet de guider l'interaction verbale, le récit est souvent amené sous forme de guidage au moyen de questions en amont des interventions de l'enfant et de l'activité langagière à réaliser. Lorsqu'il produit un récit d'expériences personnelles, l'enfant avec un TDL peut rencontrer des difficultés. Il bénéficie toutefois de l'étayage linguistique du logopédiste lequel endosse ainsi le rôle de coproducteur du récit (Rodi, 2013). En gérant la planification discursive, le logopédiste permet à l'enfant de poursuivre son discours. Il intervient en lui posant des questions pour obtenir des informations supplémentaires. Outre les questions, l'étayage peut prendre la forme de messages ou d'indices, et permet à l'enfant de développer son récit et de maintenir le thème (Lucas, 1980). Du point de vue de la cohésion du récit, les demandes de clarification peuvent faire prendre conscience à l'enfant que son récit n'est pas assez explicite, qu'un thème n'est pas maintenu ou que la référence est ambiguë (Bliss et al., 1998).

De Weck (2003) montre que la coproduction de récits d'expériences personnelles est typique du déroulement des séances logopédiques avec des enfants et précise que ces productions coconstruites sont également importantes de par leurs atouts psycho-affectifs et cognitifs et leur capacité à élaborer le vécu de l'enfant. Partager ses expériences personnelles donne l'opportunité à l'enfant d'articuler ses propres sentiments et pensées avec des événements, et permet aux logopédistes de valider, de mettre au défi ou d'aider l'enfant à construire son histoire (McLean et Mansfield, 2012).

4. La période adolescente

Nous commençons par définir la période adolescente (4.1) puis documentons le développement des capacités langagières à cette période (4.2). Nous présentons ensuite des travaux concernant les capacités langagières d'adolescents présentant un TDL ainsi que les répercussions du trouble dans la vie menée et à venir des adolescents (4.3), ce qui nous amène enfin à examiner la thématique de l'intervention logopédique à l'adolescence (4.4).

4.1 Définition

Nous examinons la question de la délimitation de la période adolescente (4.1.1) puis montrons que cette période est considérée par différents auteurs comme une *transition* (4.1.2). Zittoun et Perret-Clermont (2001, 2002) investissent ce concept pour décrire les changements qui surviennent dans la vie humaine : ils théorisent quatre enjeux intrinsèques à toute transition que nous proposons d'appliquer à la période adolescente : l'occupation d'une nouvelle place dans l'espace social impliquant de nouveaux rôles (4.1.3), l'acquisition de connaissances et compétences sociales, cognitives et pratiques (4.1.4), la redéfinition de l'identité (4.1.5) et l'apport de sens aux nouvelles données et à la transition elle-même (4.1.6).

4.1.1 Délimitation

Le terme d'*adolescence* provient du verbe latin *adolescere* signifiant *grandir* et plus précisément de son participe présent *adolescens*, exprimant *qui est en train de grandir* (Coslin, 2006) et s'oppose ainsi à son participe passé *adultus*, *qui a fini de grandir* (Marcelli et al. 2018). L'adolescence constitue une phase du développement humain, qui communément s'étend de la puberté à l'âge adulte (Coleman et Hendry, 1999 ; Coslin, 2006 ; Marcelli et al. 2018 ; Palmonari 1984 ; Zittoun, 2012a). Pour Palmonari (1984), elle commence vers 12-13 ans et se poursuit jusqu'à la majorité. Cette période s'achèverait ainsi par l'âge de la maturité civile, critère qui s'avère assez subjectif puisque cet âge peut varier selon les pays. Pour cette raison, un autre critère, celui de l'autonomie financière a souvent été sollicité pour marquer la fin de l'adolescence. Mais Galland (1995), qui donne pour titre à l'un de ses articles *une entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte*, montre que si la fin de l'adolescence était auparavant marquée par l'achèvement de l'école, l'entrée dans le monde du travail, la fin de la dépendance économique aux parents et la création d'un foyer familial, désormais la sortie du cycle scolaire ne signifie plus pour l'individu l'autonomie financière. En effet, certains individus habitent chez leurs parents ou retournent plus tard chez ces derniers. D'autres ont un travail et un foyer familial mais dépendent encore des aides financières parentales. D'autres encore se sentent

adultes dans certains domaines de la vie (p. ex. au travail) mais pas dans d'autres (p. ex. dans les loisirs) (Zittoun, 2012b). Les transformations se font indépendamment les unes des autres et s'avèrent souvent réversibles (Zittoun, 2012b). Le *décloisonnement des seuils* est l'expression proposée par Galland (1995) pour souligner ce gommage des critères objectifs d'entrée dans l'âge adulte et l'auteur conclut que dans nos sociétés contemporaines, plurielles et médiatisées, il n'y a plus de consensus univoque sur les limites de la phase adolescente. De son côté, Coslin (2006) considère également que les jeunes sortent bien plus tard de l'adolescence, soit aux alentours de 25 ans, et qu'ils y entrent depuis une vingtaine d'années bien plus tôt. Dans le guide de l'adolescent qu'il propose, Braconnier (2007) cible quant à lui les âges de 10 à 25 ans. Force est ainsi de constater que la délimitation de la fin de l'adolescence n'est pas consensuelle aussi bien pour les chercheurs que pour les adolescents eux-mêmes, et que cette délimitation semble varier selon les lieux sociaux et sphères d'expériences (scolarité, emploi, vie de famille, loisirs). Cette diversité des temporalités dans les sphères d'expériences est saisie par l'expression *d'adultes émergents* (Arnett, 2006).

4.1.2 Une période de transition

Malgré une délimitation temporelle non-consensuelle de la période adolescente, différents auteurs s'accordent à la considérer comme une période transitoire entre l'enfance et l'âge adulte. Ainsi, l'idée que l'adolescence concerne un *passage* ou une *transition* se retrouve dans différents travaux. Par exemple, pour Masson (2003), issu de la psychanalyse, « *l'adolescence est de l'ordre d'un passage et l'adolescent est un être en train de changer, pris dans le présent de "ce qui lui arrive"* » (p.4). L'auteur définit alors cette période « *comme un "moment" tout à fait singulier durant lequel s'actualise la transition entre l'enfance et l'âge adulte ou entre le novice et l'initié* » (p.3). Plus spécifiquement, la période adolescente apparaît comme décisive pour le futur de l'individu : elle est marquée par l'importance de la scolarité, des choix d'études, de formation et d'insertion professionnelle (Coslin, 2006 ; Marcelli et al 2018). Cette période concerne alors « *un âge charnière de la vie où des choix d'études, professionnels et de vie personnelle commencent généralement à être opérés* » (de Weck, 2012, p.1). Dans ce sens, elle concerne un temps où tout est possible puisque les choix de vie restent ouverts (Zittoun, 2012a). Selon Masson (2003), cette période peut alors aussi être perçue comme un tâtonnement, soit une période de multiples essais et erreurs pour chacun et « *la réserve infinie des possibles peut parfois se manifester dans le dénuement extrême, comme un suspens infini et un refus d'actualiser quelque possible que ce soit* » (p.5). Pour l'auteur, la fin de l'adolescence consiste alors à s'orienter dans un de ces possibles et de

s'engager à le réaliser dans la durée, ce qui implique alors aussi de se séparer des autres options possibles. Du point de vue de la psychologie, le critère d'engagement vers un avenir professionnel et personnel apparaît ainsi comme un critère attestant que le jeune s'oriente vers la sortie de son adolescence. Par conséquent, l'adolescent est un individu qui est amené à se projeter, mais qui dispose d'un accompagnement pour construire ses projets : il « *est partagé entre une impulsion interne qui le pousse à définir son propre avenir, et les agents et institutions sociaux qui, parallèlement, guident ou restreignent certaines de ses options. Voilà pourquoi on parle de « crise » à l'adolescence* » (Braconnier, 2007, p.311). Par rapport à la thématique des évocations d'expériences personnelles, le rôle des projections est central pour la période adolescente. En définitive, plus qu'un passage ou une transition, l'adolescence constitue une période de changements importants (Zittoun et Perret-Clermont, 2001, 2002). Aussi, plutôt que d'essayer de délimiter l'adolescence dans le temps du développement humain, nous proposons d'investir la périphrase de *période riche en transitions* empruntée à Zittoun (2012b, p.13) pour définir cette période. Ajoutons pour clore cette section que chaque individu a sa propre façon de vivre sa période adolescente. Ainsi selon Masson (2003), il n'y a pas *une* mais *des* adolescences, soit autant de façons d'être un adolescent que de façons d'être une femme ou un homme. Et peut-être même plus.

4.1.3 L'occupation d'une nouvelle place dans l'espace social impliquant de nouveaux rôles

Durant une transition la personne change ou change de cadre d'activités et ces changements impliquent en général que la personne occupe une nouvelle place dans l'espace social ce qui implique de nouveaux rôles (Zittoun et Perret-Clermont, 2002). Ces caractéristiques de toute transition concernent l'adolescence d'au moins trois points de vue. Premièrement, l'adolescent change lui-même. Il est dans une phase du développement humain marquée par une maturation hormonale et sexuelle, durant laquelle il fait l'expérience de nombreuses transformations physiques et psychologiques. Les données neurologiques à cette période montrent une maturation importante des lobes frontaux, régions du cerveau jouant un rôle crucial dans le fonctionnement cognitif et social de l'individu (Diamond, 2002). Selon Hattouti et al. (2016), le développement cognitif qui advient à cette période peut impacter la façon dont les adolescents gèrent la complexité d'une situation de communication. Les auteurs mentionnent notamment l'implication des régions frontales dans les processus d'inhibition et de contrôle attentionnel (Barker et al., 2010 ; Collette et al., 2006, cités par Hattouti et al., 2016). Deuxièmement, l'adolescent change de cadre d'activités. Quels que soient ses choix d'orientation professionnelle, il est amené à fréquenter de nouveaux lieux de vie (p. ex.

l'école secondaire et les lieux d'apprentissages professionnels). Il évolue par ailleurs dans d'autres sphères sociales et d'expériences que celles des études et de l'insertion professionnelle (Zittoun, 2012b). Il continue d'évoluer dans sa sphère familiale. Parmi les sphères d'expériences dans lesquelles l'adolescent évolue, celle des amitiés joue un rôle fondamental : la relation avec les pairs tient une place primordiale à l'adolescence (Barthou, 2021 ; Conti-Ramsden et Durkin, 2008, 2010 ; Durkin et Conti-Ramsden, 2007 ; Mabilon-Bonfils, 2009 ; Palmonari, 1987 ; Wadman et al 2008). Il intègre différents groupes de jeunes, et peut fréquenter assidûment l'un ou plusieurs de ses pairs. Il est impliqué dans des groupes différents, pouvant se chevaucher et se différencier de par leur taille ou le niveau d'intégration des membres (Coslin, 2006). La sphère amoureuse et sexuelle devient signifiante. Dans la sphère des loisirs, il est amené à fréquenter des lieux de sports et de culture, dans lesquels ils côtoient encore d'autres individus. Il est aussi amené à expérimenter la sphère des loisirs de façon isolée lorsqu'il consulte internet, joue à des jeux vidéos, regarde des films ou écoute de la musique. Par rapport à la thématique des évocations, le récit peut contribuer à l'intégration des adolescents dans les nouveaux lieux qu'il fréquente puisque ce discours favorise les processus de socialisation (Bronckart, 1997).

Troisièmement, la fréquentation par l'adolescent de nouveaux lieux sociaux ainsi que le fait qu'il évolue dans différentes sphères d'expériences l'amène à expérimenter de nouvelles responsabilités sociales, de nouveaux droits et de nouveaux rôles (Coleman et Hendry, 1999 ; Coslin, 2006 ; de Weck, 2012 ; Erikson, 1968, 1972 ; Marcelli et al., 2018; Zittoun, 2012a, 2012b ; Zittoun et Perret-Clermont, 2001, 2002). Les nouveaux droits spécifiques à l'adolescence s'étendent à différents domaines. Par exemple, en France et selon la Direction de l'information légale et administrative de la République française (vérifiée le 2 mars 2022), les nouveaux droits octroyés à l'adolescence couvrent les domaines suivants :

- *l'identité et la famille* (p. ex. dès 13 ans le jeune peut accepter ou refuser son adoption simple ou plénière ; accepter ou refuser le changement de son prénom ou de son nom ; s'il est né en France de parents étrangers, consentir à l'acquisition de la nationalité française) ;

- *la scolarité* (p. ex. dès 16 ans le jeune peut participer à la direction d'une maison des lycéens) ;

- *les loisirs* (p. ex. dès 13 ans le jeune peut entrer, sans être accompagné d'un adulte, dans un bar ou un café qui ne vend pas d'alcool ; dès 15 ans il peut obtenir le permis de chasser ; dès 16 ans participer à la création d'une association et être chargé de son administration, toutefois, l'association concernée doit en informer sans délai les parents) ;

- *le transport* (p. ex. dès 14 ans le jeune peut passer le brevet de sécurité routière et

conduire un cyclomoteur de 50 cm³ maximum ; dès 15 ans il peut apprendre de manière anticipée à conduire en conduite accompagnée) ;

- *l'argent* (p. ex. dès 12 ans le jeune peut demander à avoir une carte de retrait) ;

- *la santé et le logement* (p. ex. dès 16 ans le jeune peut s'occuper des questions touchant à sa santé comme choisir un médecin traitant, ouvrir un dossier médical personnel) ;

- *la sexualité* (dès 15 ans : les relations sexuelles entre un mineur et un majeur, en dehors des relations familiales et des personnes qui s'occupent de lui (moniteur, animateur) sont acceptées par la loi) ;

- *le décès* (p. ex. dès 13 ans, le jeune peut s'opposer au prélèvement de ses organes à son décès en s'inscrivant sur le registre national des refus ; dès 16 ans il peut faire un testament) ;

- *la formation et le travail* (dès 13 ans le jeune peut, s'il est en décrochage scolaire, demander à bénéficier d'un parcours d'insertion professionnelle ; dès 14 ans il peut travailler pendant les vacances scolaires, sous certaines conditions ; dès 15 ans il peut intégrer un dispositif d'initiation aux métiers en alternance (Dima) ; conclure un contrat d'apprentissage sous certaines conditions ; s'inscrire au Service national universel (SNU) ; dès 16 ans il peut s'engager dans un service civique (ESC) ; être pompier volontaire ; quitter le système scolaire et entamer des démarches d'insertion pour travailler ; dès 17 ans il peut s'engager dans un service volontaire européen (SVE) sous certaines conditions ; être volontaire dans les armées ; devenir réserviste militaire (réserve opérationnelle) ; s'engager dans la réserve citoyenne ; passer le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (Bafa) ; partir travailler au pair à l'étranger (dans certains pays seulement)).

Force est de constater que les nouveaux droits liés à la formation et au travail sont conséquents, ce qui atteste que ce domaine d'activités est central en regard de la période adolescente : l'entrée dans la vie active caractérise cette période. L'OMS (2019b) fait des recommandations relatives à la santé et aux droits des adolescents en matière de sexualité et de reproduction et l'ONU pointe leurs vulnérabilités particulières et le besoin d'accès à différents services de santé, d'éducation et de services sociaux, adaptés à leur âge et à leurs problèmes. Finalement, l'adolescent gagne de plus en plus d'autonomie par rapport à ses parents : il est de plus en plus à même de prendre ses décisions seul. Par ailleurs, les responsabilités dans le cadre de la famille s'élargissent à l'adolescence. Selon les cultures et les familles, les nouveaux rôles de l'adolescent sont de l'ordre de la contribution aux tâches ménagères et d'un point de vue financier de la participation aux responsabilités financières. D'un point de vue sociétal, l'accès à de nouveaux rôles constitue ainsi un critère permettant de décrire la période adolescente.

4.1.4 L'acquisition de connaissances et capacités sociales, cognitives et pratiques

En fréquentant de nouveaux lieux sociaux et en assumant de nouveaux rôles, les adolescents expérimentent une forme de rupture avec ce qu'ils connaissaient et sont amenés à s'adapter à de nouvelles situations (Zittoun et Perret-Clermont, 2002). La notion de rupture désigne l'expérience d'une personne qui se trouve confrontée à une nouvelle situation exigeant de remodeler ses manières de penser. La rupture peut aussi apparaître lorsque des modes de fonctionnement ne sont plus efficaces. Ce sont ces ruptures qui initient ces processus de transition que sont les remaniements permettant à la personne de trouver un nouvel allant de soi (Zittoun, 2012b). Cela implique que la personne acquière des capacités sociales et cognitives (Zittoun et Perret-Clermont, 2002). Les capacités sociales à développer sont relatives aux normes explicites et implicites du langage propres aux nouveaux cadres d'activités que les adolescents fréquentent ainsi qu'à la modification de ces normes : il s'agit de socialisation (Zittoun et Perret-Clermont, 2001). Les capacités cognitives sont de l'ordre de modes de raisonnement, d'heuristique, de résolution de problèmes et sont liées à l'acquisition de connaissances et de savoir-faire, théoriques ou techniques (Zittoun et Perret-Clermont, 2001). Cela implique aussi qu'ils soient en mesure d'adapter leurs capacités et d'en développer de nouvelles et notamment d'adapter leurs capacités communicationnelles au contexte d'interaction spécifique dans lequel ils se trouvent. En ce sens, Coslin (2006) montre que l'adolescence induit la modification des pratiques sociales. L'adolescent est amené à développer ses connaissances et capacités afin d'élargir ses manières d'agir et de comprendre les modalités relationnelles requises (Zittoun 2012b). Le groupe de pairs joue un rôle primordial dans la socialisation adolescente puisque l'influence des pairs qui s'observe durant l'enfance se poursuit à l'adolescence : le groupe de pairs favorise le développement de capacités permettant des interactions sociales efficaces et permet de partager des centres d'intérêts, des préoccupations ou des sentiments (Coslin, 2006). En définitive, l'adolescence, en tant que période de transition, permet aux individus de développer leurs capacités, d'expérimenter de nouveaux rôles identitaires et de nouvelles relations interpersonnelles, ce qui leur permet de prendre confiance en leurs possibilités, de se sentir plus flexibles pour gérer la nouveauté et lui donner un sens (Zittoun et Perret Clermont, 2001, 2002 ; Zittoun, 2012a). Ce faisant, ils prennent confiance en leur possibilités et développent leur capacité d'adaptation aux changements, ce qui les prépare aux autres nouvelles situations qu'ils seront amenés à vivre dans le futur. Du reste, les changements vécus à l'adolescence appellent à une restructuration du moi et engendrent de nouveaux modes d'être au monde (Coslin, 2006).

4.1.5 La redéfinition de l'identité

Tout individu engagé dans une transition engage un processus de remaniements identitaires, les nouvelles situations supposant des négociations des rôles et statuts de la personne et les nouvelles expériences un changement de l'image et de l'estime de soi (Zittoun et Perret Clermont, 2001). Ainsi, en découvrant de nouveaux lieux et rôles, en développant ses capacités, l'adolescent est amené à se redéfinir mais aussi à faire face au regard des autres qui lui assignent une nouvelle place (Zittoun, 2012b). L'adolescence est ainsi une période de découvertes tant de soi que des autres et d'établissement de nouveaux rapports avec l'entourage. C'est justement parce que les changements et les expériences de transformation sont si profonds et fréquents, que l'adolescence met particulièrement en relief la question de l'identité (Palmonari, 1987). Par conséquent, la construction identitaire constitue un enjeu central de cette période (Coville, 1993 ; Mabilon-Bonfils, 2009 ; Rezzonico et Astori, 2012). L'identité étant constituée de deux faces, l'une personnelle et l'autre sociale, l'adolescence peut se définir comme une période active de construction identitaire par interaction dialectique entre l'identité personnelle et l'identité sociale (Coslin, 2006). Ainsi, les deux identités se constituent et se renforcent à l'adolescence, période durant laquelle diverses remises en question se succèdent (de Weck, 2012). En effet, l'adolescent est amené à se définir par rapport à son vécu au sein des différentes sphères privées et sociales dans lesquelles il évolue, mais aussi dans sa construction de projets professionnels et personnels. La période adolescente met donc particulièrement en relief les deux enjeux psychologiques de construction identitaire théorisés par Erikson (1968). L'un d'entre eux concerne la continuité identitaire dans le temps et l'espace : durant l'adolescence une continuité doit s'établir entre l'enfance et la vie d'adulte, entre qui l'on était et qui l'on devient, mais aussi entre les différents lieux sociaux. L'autre concerne l'unité identitaire : bien qu'évoluant dans différents lieux sociaux et sphères d'expériences, et qu'à ce titre les manifestations de l'identité sont susceptibles de subir des variations, l'adolescent doit être en mesure de se considérer comme le même individu. Pour Zittoun (2012b), qui s'appuie sur différents travaux (*inter alia*, Hermans, 2001 ; Sugiman et al., 2008), l'unité ne se donne pas comme une identité homogène, mais dans un dialogue interne entre les différentes expériences de soi s'étant déroulées dans différents contextes, réels et imaginaires. Rappelons aussi le rôle important que joue le récit d'expériences personnelles dans les processus de construction identitaire (cf. 3.5.2) (Bruner, 1996, 2002, Somers, 1994, Ryekel et Delvigne, 2010) : il permet de mettre à distance son expérience tout en la symbolisant à autrui et d'assurer une continuité de soi d'une sphère à l'autre, notamment à l'adolescence (Zittoun, 2012). Ainsi la transition qu'est

l'adolescence engage les individus à construire un nouveau récit de soi, inscrit dans une perspective temporelle, et de se définir comme présentant une certaine constance en articlant le passé et le futur. (Zittoun et Perret-Clermont, 2001).

Les interactions sociales ont un rôle central dans les remaniements identitaires de la période adolescente. D'une part, la réalisation de l'identité personnelle se réalise par une insertion progressive dans le contexte social et d'autre part l'identité sociale résulte des interactions avec les autres (Palmonari, 1987). A ce titre, des chercheurs abordent l'identité comme un fait social organisé de manière interactive (*inter alia*, Groeber, 2012). L'interaction sociale permet la construction d'une identité stable et pertinente dans des contextes sociaux variés. La construction identitaire s'ancre dans des sentiments identitaires élaborés précédemment à l'occasion d'interactions avec des personnes significatives dans des contextes variés et permet à l'individu d'inscrire son présent dans la perspective de certaines anticipations de son avenir au sein de groupes et de contextes significatifs pour lui (Cohen-Scali et Jean Guichard, 2008). Par ailleurs, à l'adolescence, le rôle des pairs tient une place essentielle dans la construction identitaire : l'interaction entre pairs permet de faire émerger et se développer l'identité et la conscience de soi, qui peuvent être positives ou négatives (Bruce et Hansson, 2011). L'interaction avec les pairs et les proches est importante du point de vue du soutien émotionnel, du travail de construction de signification sur les expériences vécues, de co-résolution de tâches ou de partage de connaissances (Zittoun et Perret-Clermont, 2002). L'interaction avec soi-même (dialogue interne) joue aussi un rôle fondamental pour le développement : le dialogue interne crée des liens, raccommode et distingue (Zittoun, 2012b).

Coslin (2006) met en avant l'importance à l'adolescence de différents groupes sociaux et montre que chacun d'entre eux implique différentes ressources, et que certains se recoupent d'un lieu social à un autre. L'auteur pointe l'importance du groupe dans la construction identitaire à l'adolescence. Selon l'auteur, l'une des missions à cette période consiste à se forger un nouvel idéal du Moi afin de prétendre à une certaine indépendance affective et intellectuelle. Afin de voir le monde différemment de la vision proposée par les parents, il est nécessaire dans un premier temps que l'adolescent intègre un groupe, l'identification à un Moi collectif constituant une première étape dans le processus d'individuation. De fait, les groupes d'adolescents fournissent d'autres perspectives que celles apportées préalablement par la famille. L'intégration apparaît alors comme une préoccupation primordiale au début de l'adolescence, les amis pouvant être source d'apprentissage de valeurs et impulser des

changements de comportement tout en offrant des possibilités d'identification et de validité de l'identité de l'adolescent, notamment lorsqu'il commence à évoluer dans de nouveaux contextes en dehors de sa sphère familiale (McClean et Jennings, 2012, cités par Coslin, 2006). Ainsi, la construction d'une identité psychosociale cohérente implique de définir son appartenance à un ou plusieurs groupes sociaux et de se projeter dans l'avenir (Coslin, 2006). Selon Palmonari (1987), l'image que l'adolescent se fait de soi est en grande partie due aux liens qu'il entretient avec son groupe de référence et aux confrontations avec d'autres entités sociales qu'il peut avoir par son entremise. Selon l'auteur, la continuité de l'identité sociale est donc dépendante de la continuité et de la stabilité des liens qu'il entretient avec le groupe, et de la continuité des jugements portés sur lui par les autres membres du groupe sur la base de normes partagées, une perte de stabilité dans ces relations pouvant marquer l'individu au même titre qu'un manque soudain de points de référence dans le milieu physique. Mais tout en remettant en question son appartenance à une famille donnée, et décidant d'intégrer tel ou tel groupe de jeunes, l'auteur relève que l'adolescent reste disposé à prendre des points de références externes à ces groupes. Le groupe de pairs aide à la transition vers une nouvelle identité. Selon Cannard (2019), être membre d'un groupe signifie se sentir intégré et apprécié dans un idéal commun et répond à un besoin de protection dans le chemin mené vers l'expression de son individualité. C'est grâce à la conformité (p. ex. vestimentaire, langagière, de goûts musicaux), qui garantit un sentiment de sécurité, que l'adolescent parvient à construire sa nouvelle identité. Dans ce sens O'Brien et Bierman (1988) pensent que l'influence du groupe de pairs à l'adolescence se manifeste essentiellement dans l'attitude et moins dans les comportements : plus les adolescents parviennent à conceptualiser les normes des groupes de pairs et à comparer ces dernières à leurs propres valeurs et opinions, plus ils utilisent les groupes de pairs comme des groupes sociaux de référence permettant d'orienter leur auto-évaluation. Les remaniements identitaires, qui impliquent un travail d'internalisation des interactions sociales et d'appropriation des expériences vécues, engagent l'adolescent à comprendre ce qu'il vit, et sont alors intrinsèquement liés à la construction de sens.

4.1.6 Donner du sens aux nouvelles données et à la transition elle-même

Les processus de construction de sens permettent aux personnes en transition d'intégrer les émotions générées par la transition et d'évaluer si les expériences vécues sont ou non bénéfiques pour elles (Zittoun, 2012b). Construire du sens à l'adolescence est ainsi un enjeu et concerne surtout la capacité de pouvoir évaluer ce que l'on vit. Dans cette optique, l'autre enjeu pour l'adolescent est de bien se connaître. Selon Zittoun (2006, 2007, 2012b) l'adolescent doit développer un système d'orientation personnelle pour comprendre les situations et les évaluer, prendre des décisions, déterminer ses envies, et se fixer des règles de conduites et des valeurs. Or réfléchir dans une dynamique de dialogue interne sur les expériences et interactions vécues avec différentes personnes dans plusieurs sphères sociales nécessite un travail réflexif qui peut s'avérer encore très difficile à l'adolescence (Zittoun, 2012a), l'adolescent étant aussi décrit comme étant pris dans le présent *de ce qui lui arrive* (Masson, 2003). Par ailleurs, si durant une transition la construction de signification personnelle de la situation est l'une des composantes essentielles du développement de la personne, les représentations de la situation que se fait cette dernière peuvent être incomplètes, erronées, la transition pouvant ne pas correspondre à ses attentes premières (Zittoun et Perret-Clermont, 2002). Ainsi les personnes sont amenées à réfléchir sur leurs attentes et à être capables de modifier leur compréhension de la transition. Cela nécessite qu'elles trouvent des aides et des ressources. Nous avons montré dans le chapitre 3 que le travail d'élaboration de sens peut être assumé par le récit d'expériences personnelles (Bruner, 1983). Il permet de se distancer de l'expérience vécue et des émotions qu'elles génèrent tout en la symbolisant à autrui. Ce faisant l'expérience vécue est susceptible d'être internalisée et appropriée par le locuteur et prendre du sens (Zittoun, 2012a). Ainsi, en racontant ses expériences à autrui l'adolescent peut engager un travail réflexif sur la transition qu'il vit. Le récit permet d'intégrer les émotions ressenties, d'évaluer positivement ou négativement la situation vécue en fonctions de son propre mode de pensée. Par ailleurs, le récit de l'expérience d'un tiers est susceptible d'être mis en relation avec ce que l'adolescent vit lui-même. Plus largement, la mise en commun d'expériences rend possible les comparaisons et les mises en lien, ce qui favorise les constructions de sens (Brunner, 2002) et les positionnements identitaires.

Le travail d'élaboration de sens peut prendre d'autres formes que le récit, comme d'autres modes de représentation (p. ex. la musique, les arts ou la danse, Tisseron, 2002) via la médiation d'expériences culturelles (Zittoun, 2012b). En effet, comme les processus de construction de sens impliquent une distanciation de l'expérience vécue afin d'opérer des

mis en lien avec les précédentes, l'usage de ressources symboliques rend possible cette distanciation et cette mise en relation (Zittoun 2012b). C'est pourquoi, s'intéressant aux objets culturels, Zittoun (2012b) place les films, la musique et les livres comme autant de ressources développementales potentielles permettant de donner sens aux expériences nouvelles vécues par les adolescents, en mettant en lien l'élément culturel avec ses propres expériences. Avec d'autres, l'auteure est d'avis que les œuvres de fiction offrent des espaces imaginaires qui constituent l'occasion de vivre des expériences émotionnelles qui n'ont pas leur place dans la réalité, donnant ainsi l'accès à une aire transitionnelle (Winnicott, 2002). Les adolescents peuvent ainsi adopter de nouveaux points de vue et imaginer des alternatives (Zittoun, 2012b). Ainsi, dans les différentes situations de transition les adolescents ont la possibilité de trouver des éléments symboliques pour répondre à leur besoin de significations. Les expériences des tiers mises en récit, les images ou les fictions sont à ce propos des ressources symboliques importantes (Zittoun et Perret-Clermont, 2002).

Le travail d'élaboration de sens peut par ailleurs être facilité par la mise en comparaison d'expériences dans des espaces d'échanges. Plus spécifiquement, les dispositifs de formations peuvent créer des espaces de discussion permettant de mettre en commun des expériences personnelles, ou mettre à disposition des éléments culturels favorisant la construction de signification (Zittoun et Perret-Clermont, 2002). Selon les mêmes auteurs (2001) l'acquisition de connaissances et de capacités cognitives et sociales est grandement dépendante de la manière dont la personne se perçoit et se définit ainsi que de la façon qu'elle a d'inscrire ses modifications, capacités et son identité présente dans une forme de récit englobant. Cela s'explique en raison de l'importante intrication entre l'actualisation des capacités et les représentations et dimensions identitaires mais aussi du fait que pour que l'expérience ait du sens et soit susceptible de générer des apprentissages, il faut qu'elle s'inscrive dans le temps et des projets, qui confèrent une tension de réalisation à l'activité de la personne (Zittoun et Perret-Clermont, 2001). Le processus de réflexion sur l'expérience passée, et notamment sur le parcours de vie général, est important pour les adolescents qui sont de plus en plus capables de s'engager dans un tel processus développant lentement et progressivement la capacité à faire un récit de leur vie (*inter alia*, McLean et Mansfield, 2012). D'autres études pointent le rôle important de la capacité à produire des récits à l'adolescence en raison des forts enjeux qu'elle comporte dans les sphères scolaire, professionnelle et privée (Conti- Ramsden et Durkin, 2010 ; Reed et al., 2007).

4.2 Le langage à l'adolescence

A l'adolescence, les chercheurs s'accordent à dire que les aspects structuraux du langage sont acquis et que le langage continue de se développer¹⁷. Il se complexifie toutefois syntaxiquement et les mots abstraits sont de plus en plus utilisés (Nippold, 1993, 2007 ; Nippold et al., 2008 ; Reed et al. 2007). L'influence sociale perdure à cette période. Par exemple, le vocabulaire, très sensible à la variable socio-culturelle chez les très jeunes enfants, l'est encore à l'adolescence : les capacités linguistiques d'adolescents issus de zones socio-économiques défavorisées sont plus faibles que celles d'adolescents issus de milieux favorisés (Spencer et al., 2012 ; Spencer et al., 2017). La poursuite du développement langagier à l'adolescence est en lien avec le développement social, cognitif, psychologique et émotionnel de cette période (Ambresin et Chamay-Weber, 2020). Nous le décrivons en regard des capacités pragmatiques (4.2.1) et discursives (4.2.2) puis présentons le sociolecte adolescent (4.2.3).

4.2.1 Les capacités pragmatiques

A l'adolescence, et notamment à partir de 13-14 ans selon Florin (1999), les arguments visent plus efficacement l'acceptabilité de l'interlocuteur, puisque les adolescents prennent mieux en compte le statut, les capacités ou les intérêts de ce dernier et qu'ils tiennent mieux compte de la familiarité ou non qu'ils entretiennent avec lui. Nous relevons par ailleurs que la littérature atteste une meilleure compréhension de l'ironie, du second degré, des mots abstraits, des inférences, des métaphores (Pernon et Gatignol, 2011) et des expressions idiomatiques (Qualls et al., 2003 ; Laval, 2016 ; Nippold et Martin, 1989). Laval (2016) montre que la capacité d'inférence sémantique évolue considérablement entre 11 ans et l'âge adulte. Selon l'hypothèse de *l'expérience de la langue* invoquée par Nippold et Taylor (2002), les expressions idiomatiques les plus fréquentes sont celles qui sont apprises les premières. Leur compréhension est une acquisition progressive débutant dans l'enfance, passant par l'adolescence et se prolongeant à l'âge adulte (Nippold et al., 1996, cités par Hattouti et al., 2016). Hattouti et al. (2016) réunissent des travaux concernant leur compréhension dans le développement langagier et concluent que la maîtrise de leur signification est fortement liée à l'âge et à la quantité d'exposition à ces expressions. Pour ce dernier aspect, ces auteurs présentent notamment l'étude de Chan et Marinellie (2008), concernant une population âgée

¹⁷ *Inter alia* : Berman, 2004 ; Berman et Nir-Sagiv, 2004 ; Berman et Verhoeven, 2002 ; Blakemore, 2008 ; Blakemore et Choudhury, 2006 ; Jisa, 2004 ; Nippold, 1993, 2007, 2010, 2017 ; Ravid, 2006 ; Ravid et Berman, 2006 ; Wengelin et Stromqvist, 2004

de 10 à 24 ans, et qui montre que les jugements de familiarité ne varient pas entre 10 et 15 ans, mais qu'ils augmentent significativement entre 15 et 16-18 ans, et qu'ils se stabilisent à nouveau à l'âge adulte. Finalement, l'expérience de la langue et les informations issues du contexte, qui permettent assez tôt aux enfants de comprendre une expression idiomatique, ont un rôle qui perdure à l'adolescence et à l'âge adulte, la maîtrise approfondie de la langue se réalisant à l'adolescence (Hattouti et al., 2016). Par ailleurs, à l'adolescence, le langage est de plus en plus utilisé comme un outil de réflexion. Les aspects métalinguistiques sont de plus en plus présents (de Weck et Marro, 2010 ; Gombert, 1990 ; Nippold, 1993; Roth et Worthington, 2011). Les capacités métalinguistiques sont celles qui permettent d'adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation (Gombert, 1990). Le langage qui résulte de cette attitude est nommé langage élaboré, notamment par Boutard et al. (2010). La réflexion sur le langage peut s'opérer à différents niveaux : phonologique, lexical, sémantique, syntaxique, pragmatique et textuel. La maîtrise d'un tel langage repose sur la connaissance de la langue, la façon de s'en servir et la connaissance du monde. Elle nécessite des capacités cognitives qui mettent en jeu les deux hémisphères du cerveau. Ainsi à l'adolescence, l'élaboration de définitions devient plus aisée. Par ailleurs, les capacités métalinguistiques permettent de réaliser des jeux de mots, pratiques qui s'avèrent courantes entre adolescents (Boutard et al., 2010). Dans certains travaux, les capacités métalinguistiques sont celles qui permettent à l'adolescence une augmentation de l'utilisation du lexique élaborée (Artus et Derouin, 2004), c'est-à-dire une meilleure utilisation de la polysémie, de la synonymie, de l'antonymie et de la paronymie par exemple. Dans d'autres travaux, ces capacités permettent d'expliquer que le langage de l'adolescent s'enrichit de termes génériques ou super-ordonnés, de conjonctions adverbiales et d'adverbes de manière (Boutard et al., 2010). Ces exemples concernent la sélection d'un lexique plus précis ou spécialisé, que ne le ferait un enfant. Par rapport à la perspective de l'ISD, nous pouvons alors nous demander si ces développements langagiers ne relèvent pas d'une meilleure prise en compte du contexte, soit du développement des capacités pragmatiques à l'adolescence. Comme les autres acquisitions langagières, les acquisitions métalinguistiques sont fortement dépendantes du contexte économique, social et culturel dans lequel évolue l'adolescent. Elles contribuent par ailleurs à favoriser le développement des capacités langagières à l'écrit comme durant l'enfance.

4.2.2 *Les capacités discursives*

Nous présentons des éléments du développement discursif à l'oral (a) et à l'écrit (b) puis comparons les deux modalités (c).

a) A l'oral. Les connecteurs sont de plus en plus utilisés et se diversifient, les capacités à convaincre et à argumenter se développent. L'adolescent parvient à mieux prendre en compte le point de vue de son interlocuteur, ce qui se traduit au niveau discursif par l'utilisation de plus en plus fréquente d'éléments modulateurs dans le discours (je pense, peut-être, certainement). Les adolescents peuvent toutefois rencontrer des difficultés à apporter des preuves ou donner des raisons pour défendre leurs opinions, la pensée critique se développant encore grandement à l'adolescence (Froment, 2024). Elle est par ailleurs fortement liée à l'utilisation de verbes métacognitifs, au discours expositif et narratif.

Lundine et al. (2018) étudient les résumés de textes de discours expositifs et narratifs produits par des adolescents et montrent que la qualité des résumés varie selon le genre de discours et que les capacités cognitives permettent de prédire la qualité des résumés de textes de l'ordre de l'*exposer* et les capacités syntaxiques ceux des narrations.

Pour ce qui concerne la capacité à produire des récits d'expériences personnelles, et selon Labov (1972) les énoncés de récits d'adolescents américains possèdent une structure grammaticale des plus simples. Ce constat se retrouve dans les récits d'adolescents francophones et les procédés d'évaluation que ces derniers utilisent consistent en des gestes ou des mimiques, des onomatopées et des modifications notables des règles habituelles d'accentuation et d'intonation (Bachmann, 1977). Selon McLean et Mansfield (2012), les mères continuent à jouer un rôle dans le développement langagier à l'adolescence, notamment dans le développement de la capacité à produire des récits d'expériences personnelles et plus particulièrement avec les garçons dans le cadre d'expériences personnelles importantes et en mettant à l'épreuve le point de vue de leur fils. Les mères semblent jouer un rôle plus petit dans la co-construction du sens, mais un rôle plus important dans la discussion de la vulnérabilité, et notamment à la fin de l'adolescence.

Pour Mclean et Jennings (2012), l'adolescence est un stade du développement durant lequel la construction identitaire est fondamentale, et pourtant peu de recherches concernent les processus d'acquisition d'une identité narrative cohérente. Selon Habermas and Bluck (2000, cités par Dunlop et Walker (2013), qui étudient la capacité à raconter une vie, les premiers récits de vie produits par les adolescents visent à faire des liens entre le soi et les événements qu'ils vivent. A partir de ce constat, d'autres études ont permis de montrer que les processus

de raisonnements autobiographiques s'observent chez les adolescents mais *a priori* pas chez les plus jeunes enfants (Habermas et de Silveira, 2008). Dunlop et Walker (2013) en concluent que le genre du récit autobiographique se développe considérablement à l'adolescence, et qu'il intervient dans les processus de construction identitaire. D'autres auteurs en arrivent à la même conclusion : la capacité à produire un récit de vie cohérent surviendrait à l'adolescence (Bohn et Berntsen, 2008, 2013 a et b ; Dunlop et Walker, 2013 ; Habermas et Bluck, 2000 ; Habermas et de Silveira, 2008 ; Habermas et Paha, 2001). Le récit d'une vie doit être globalement cohérent pour réussir à construire une identité narrative. Il est censé relier des événements de la vie à leur contexte, les uns aux autres, et à la personnalité et au développement du locuteur afin de présenter un parcours de vie cohérent. Köber et al. (2015) émettent l'hypothèse que trois dimensions de la cohérence du récit autobiographique se développent durant l'adolescence : la cohérence temporelle, causale et thématique. Afin de vérifier cette hypothèse, ils observent l'évolution de la capacité à faire un récit autobiographique dans une population âgée de 8 à 20 ans. La cohérence temporelle des récits de vie subit un fort développement entre 8 et 12 ans et une stabilisation à 16 ans (Habermas et de Silveira, 2008). Elle émerge dès que les enfants comprennent qu'un récit de vie comprend plus d'une expérience personnelle et qu'ils présentent les expériences qu'ils vivent en séquences temporelles. La cohérence causale-motivationnelle traduisant la capacité à tirer des leçons des événements vécus, d'établir des points de vue personnels, des mises en relations d'expériences et permettant d'enclencher des changements advient lentement à l'adolescence, vers 11 ans, et se développe progressivement jusqu'au début de l'âge adulte (McLean et al., 2010). Habermas et de Silveira (2008, cités par Köber et al., 2015) ont évalué la cohérence thématique globale en s'appuyant sur les transitions entre les segments de textes consécutifs dans les récits de vie entière, et ont montré qu'elle subit un fort développement entre 16 et 20 ans. Ainsi, à 14 ans en moyenne les adolescents parviennent à produire des récits de vie cohérents et détaillés, et une évolution survient dans cette maîtrise entre 16 et 20 ans, traduisant l'émergence d'une cohérence narrative globale de la vie à cette période (Köber et al., 2015). Le développement progressif des trois types de cohérence montre qu'elles interagissent les unes sur les autres permettant au récit de vie de s'élaborer en regard des événements que sont en train de vivre les adolescents et des processus de construction identitaires qu'ils mènent. La stabilité et le changement dans l'identité sont interprétés comme tels selon le degré de cohérence d'un récit de vie. Plus ce dernier est cohérent, plus l'identité sera perçue comme stable. Comme le récit autobiographique se caractérise par une cohérence globale qui permet de relier les événements d'un parcours entre eux et de leur

donner sens, les auteurs en déduisent qu'il est possible de s'appuyer sur lui pour expliquer la stabilité et les changements dans la personnalité et l'identité d'une personne.

b) A l'écrit. Les acquisitions discursives se poursuivent à l'écrit. Prenons pour seul exemple le développement de la cohésion discursive des narrations écrites qui est bien documenté du point de vue des chaînes référentielles (Bartlett, 1984 ; de Weck, 1991 ; Favart, 2005 ; Favart et Chanquoy, 2007 ; Millogo, 2005). Yde et Spoelders (1985, cités par de Weck, 1991) mettent en avant que les textes produits par des enfants âgés de 10-11 ans ont un degré de cohésion plus fort que ceux des débutants (8-9ans). De Weck (1991) montre que les anaphores pronominales et nominales sont utilisées par des élèves de 8 à 15 ans pour reprendre un référent en situation de production d'un conte à l'écrit, les pronoms étant toutefois plus fréquents que les anaphores nominales chez ces élèves, et les procédés référentiels se diversifiant à l'adolescence (utilisation des démonstratifs, des nominalisations et des substitutions lexicales regroupantes). Pour Bartlett (1984, cités par de Weck, 1991), qui propose deux tâches de production, l'une plus difficile que l'autre, dans la mesure où des personnages de même genre et de même âge effectuent des actions successives, le bon rédacteur privilégie les pronoms lorsqu'une différence de genre permet d'éviter toute ambiguïté référentielle et les syntagmes nominaux quand les personnages sont de genre identique. En revanche, l'auteur montre que chez les jeunes élèves (9 ans) ou les moins bons scripteurs (12 ans), des références pronominales ambiguës ou incorrectes peuvent apparaître. En effet, ces élèves faibles rédacteurs utilisent autant les pronoms lorsque les personnages de l'histoire sont de même genre et de même âge que lorsque ces caractéristiques divergent. Pour ces enfants, il se peut que les anaphores n'aient qu'une fonction et que leur emploi ne serait en relation qu'avec le co-texte immédiat. Par ailleurs, il s'avère que les élèves de 8-9 ans peinent encore à prendre en compte un destinataire médiatisé (Favart, 2005). Ainsi à cet âge, les erreurs de genre ou les ambiguïtés pronominales rendent l'identification de l'antécédant difficile (Favart et Passerault, 1996). En revanche, à 10-11 ans l'ambiguïté est correctement gérée par les élèves, qui produisent moins de pronoms, au profit des substitutions nominales (Favart et Passerault, 1996). Ainsi, il semble qu'en l'absence de référents concurrents pouvant engendrer une ambiguïté, la cohésion anaphorique est gérée adéquatement vers 10-11 ans (Favart, 2005 ; Favart et Chanquoy, 2007 ; Millogo, 2005). Favart et Chanquoy (2007) démontrent que les étudiants à l'université présentent, quantitativement, une plus grande variation des marques de référence que les élèves de 10-11 ans auxquels ils sont comparés dans

une tâche de complèment de marques de référence dans une trame narrative. Ce constat atteste que le développement de la cohésion discursive se poursuit durant l'adolescence.

Millogo (2005) en arrive à la même conclusion. En tâche de complétion de texte narratif, dans laquelle des enfants âgés de 7 à 12 ans doivent insérer une expression référentielle, de façon à ce que les textes complétés puissent être compris par un lecteur *profane*, les syntagmes nominaux sont plus utilisés que les pronoms. L'auteur observe de plus une sensibilité précoce à trois facteurs contextuels distincts (distance, thématisation et focus attentionnel). Les enfants ont tendance à utiliser moins de pronoms au fur et à mesure que la distance entre l'antécédent et l'expression référentielle croît, au profit d'expressions nominales. Ceci peut être lié à un affaiblissement de la trace mnésique du référent (Ariel, 2001). Par ailleurs, Millogo (2005) étudie le type d'unités que les enfants utilisent pour mentionner un référent, une fois que ce dernier devient le thème de la proposition. Un effet de thématisation apparaît car les enfants utilisent plus de pronoms pour reprendre un référent lorsqu'il est thématisé que lorsqu'il ne l'est pas. Enfin, lorsqu'ils doivent reprendre un référent alors que d'autres chaînes référentielles ont été mentionnées et que le focus attentionnel a été rompu, les scripteurs utiliseraient des formes référentielles différentes selon leur âge. A 7 ans, ils recourraient plus aux pronoms en cas de rupture de focus, tandis qu'à 11 ans, à l'instar des adultes, aux syntagmes nominaux. Ces derniers sont plus appropriés en cas de rupture de focus puisqu'ils renvoient à des référents moins accessibles dans le discours (Ariel, 2001). Millogo (2005) fait l'hypothèse que les plus jeunes scripteurs recourent aux pronoms de façon inappropriée, comme s'ils constituaient pour eux des expressions génériques de reprise. A 9 ans, il semble, en revanche, que les pronoms personnels seraient employés en cas de sujet grammatical thématisé, indépendamment des autres contraintes contextuelles étudiées par Millogo (2005). A 11 ans, si les pronoms sont moins utilisés qu'à 7 ans, mais plus qu'à 9 ans, ils sont essentiellement employés lorsque le référent est maintenu dans le focus d'attention. Néanmoins, la thématisation du référent n'est pas bien prise en compte à cet âge, ce qui amène à penser que cette capacité se développe à l'adolescence. Millogo (2008) montre d'ailleurs qu'à 11 ans les règles d'utilisation des pronoms sont encore rigides et ne permettent pas de prendre en compte plusieurs contraintes et conclut que la maîtrise de l'utilisation textuelle des marques de cohésion pour établir la cohérence tant au niveau local que global est un processus complexe qui s'achève relativement tardivement au cours de l'acquisition. Cette conclusion avait déjà été soulignée par de Weck (1991). Ainsi, des progrès dans la production discursive écrite s'observent tout au long de la scolarité obligatoire de l'enfant, concernant la cohésion, la

planification ou l'emploi d'unités linguistiques (de Weck, 1991). Par ailleurs, la diversification des moyens linguistiques à l'écrit s'observe jusqu'à l'âge adulte (de Weck et Marro, 2010).

c) La comparaison des modalités. Pour différents auteurs, la poursuite des acquisitions langagières à l'adolescence est le résultat des interactions entre les capacités orales et l'apprentissage et l'utilisation de l'écrit (*inter alia*, Ravid et Tolchinsky, 2002). Dans une perspective développementale de l'acquisition du langage, différents travaux comparent les productions langagières d'enfants et d'adolescents dans les deux modalités du langage. Par exemple, Rosat (1991), au travers de la comparaison de productions orales et écrites de textes argumentatifs de trois groupes d'âge (10, 12 et 14 ans) relève que les moyens de structuration textuelle des deux modalités se diversifient avec l'âge et qu'une différence d'organisation du texte en fonction de la modalité apparaît à 12 ans, soit à l'adolescence. A l'oral, les arguments et les contre-arguments sont évoqués dans le cadre d'énoncés reliés entre eux par des subordonnants non-temporels marquant l'éventualité, la finalité alors qu'à l'écrit, ces énoncés sont regroupés par le biais d'organisateur non-temporels (*parce que, puisque*) marquant l'énumération ou encore l'opposition. Finalement Rosat (1991) montre qu'à l'adolescence, les organisateurs des textes argumentatifs se diversifient du point de vue de leur fonction : à 10 ans, ils ont essentiellement une fonction de liage, marquant la continuité (*et*) et quelque uns sont des subordonnants non temporels (*parce que*) ; à 12 ans les marqueurs de liage sont encore présents et un grand nombre d'organisateur d'empaquetage, subordonnants temporels et non-temporels est produit. Enfin à 14 ans les organisateurs de balisage et les paragraphes apparaissent. Les différenciations entre la modalité écrite et orale sont davantage marquées : si les organisateurs se diversifient et que leurs fonctions se spécialisent, la fréquence globale des organisateurs textuels diminue à l'écrit avec l'âge. Achery et al. (1979) comparent les versions orales et écrites de narrations à partir du film King-Kong chez des adolescents de 14 à 16 ans et montrent que l'écrit est plus synthétique que l'oral, que le jeu des temps verbaux n'est pas le même à l'oral et à l'écrit (passé simple et imparfait à l'écrit) et que les organisateurs textuels sont moins nombreux mais plus différenciés à l'écrit qu'à l'oral. Mazur-Palandre et Jisa (2012) comparent à la fois la modalité mais aussi le genre discursif dans une même étude. Ces auteurs étudient l'introduction des référents à l'aide de syntagmes nominaux pour des textes expositifs et narratifs produits à partir d'une vidéo et dans les deux modalités chez des élèves de CM2, de 5^{ème} et de 3^{ème}. Il ressort que les scripteurs les plus avancés dans le cursus scolaire introduisent plus d'informations et les développent plus que leurs pairs plus jeunes. Par conséquent, leurs textes sont plus longs et leurs idées mieux travaillées. Sur la totalité des expressions nominales

relevées, il y en a davantage qui permettent de maintenir un référent qu'à l'introduire. Ce résultat va de soi, mais signifie toutefois que les chaînes référentielles sont plus longues ce qui peut être mis en lien avec l'avancée dans le cursus scolaire. Les adolescents de 5^{ème} et 3^{ème} maintiennent de plus en plus leurs idées en les développant et donnent de plus en plus d'informations. Par ailleurs, une différence entre genres de textes (les deux modalités confondues) est observée : en effet, la proportion de syntagmes nominaux introduisant une information est plus élevée dans les textes expositifs que dans les textes narratifs. L'inverse est observé quant au maintien des référents. Selon les auteures le type de texte expositif impose une pression informative qui appelle l'utilisation de lexique pour introduire de nouvelles informations et le maintien des référents une fois qu'ils sont introduits est caractéristique des narrations. Concernant la modalité, le nombre moyen de syntagmes nominaux introduisant une information est plus élevé à l'écrit qu'à l'oral et celui de ceux qui permettent de la maintenir l'est davantage à l'oral. Selon les auteures l'introduction de nouveaux éléments implique la mobilisation de formes lexicales, cognitivement plus lourdes que les formes pronominales et la modalité écrite, de par son rythme lent, facilite leur production. Leurs résultats démontrent que les scripteurs adolescents sont capables d'adapter leurs choix linguistiques à la modalité et au genre de textes.

4.2.3 Spécificités du langage adolescent

Selon Darrault-Harris (2004), les changements physiques et la transformation du psychisme à l'adolescence s'accompagnent aussi d'une perturbation de la production de significations verbale et non-verbale, ce qui suppose alors des déséquilibres et impossibilités. Les adolescents, et notamment les plus jeunes, peuvent présenter une *réticence à dire* qui se traduit par des difficultés à mettre en mots les pensées, points de vue et expériences, à se décentrer de la situation et à mettre en mots les émotions (Boullier, 1986 ; Darrault-Harris, 2004). En revanche, Boutard et al. (2010) relèvent avec d'autres, que lors d'interactions entre adolescents, ces derniers utilisent des expressions qui leur sont propres, acquièrent du vocabulaire spécifique, s'adonnent à des jeux de mots et recourent à un humour construit sur des phénomènes épi et métalinguistiques. Danesi (1994) utilise le terme de *pubilecte* pour référer au sociolecte adolescent. Rezzonico et Astori (2012) relèvent que plusieurs fonctions ont été attribuées au sociolecte adolescent : une fonction ludique de l'ordre du jeu linguistique (Sobrero, 1992, cité par Rezzonico et Astori, 2012), une fonction identitaire, qui permettrait aux adolescents de marquer leur propre appartenance au groupe des jeunes s'opposant ainsi à celui des adultes ou leur appartenance à certains sous-groupes de jeunes qui se distinguent

d'autres collectivités, en plus de celle des adultes (Coveri, 1992, cité par Rezzonico et Astori, 2012) et enfin une fonction cryptique dans le but de ne pas être compris par certains individus ou groupes (notamment les adultes ou d'autres groupes de jeunes) (Singy, 2008 ; Sobrero, 1992, cités par Rezzonico et Astori, 2012). Rezzonico et Astori (2012) montrent que lorsqu'une raison d'utilisation du sociolecte adolescent est donnée par les adolescents eux-mêmes, la fonction identitaire ressort fortement alors que la fonction cryptique est rare. Le parler jeune permet ainsi aux adolescents surtout de se différencier des adultes ou d'intégrer un groupe spécifique de jeunes. Les auteurs concluent que le sociolecte adolescent est un moyen d'être ensemble et de marquer l'appartenance à sa classe socio-temporelle et à son sous-groupe spécifique de jeunes. Les auteurs montrent que la fonction ludique est elle aussi très utilisée. A ce sujet différents travaux pointent la spécificité du langage adolescent, dont la créativité, l'argot et les formes linguistiques particulières (Coville, 1993 ; Mabilon-Bonfils, 2009 ; Nelsen et Rosenbaum, 1972 ; Rezzonico et Astori, 2012). Darrault-Harris (2012) liste des procédures de création linguistique investies par l'adolescent comme la verlanisation de premier et second degré, l'aphérèse (suppression de la première syllabe d'un mot), l'absence de conjugaison verbale pour certains verbes quels que soient le temps, les personnes et le mode, l'argot, les emprunts, la métaphore ou les métonymies. Il faut relever que des spécificités langagières s'observent aussi dans le langage que s'adressent les enfants entre eux. La grande créativité langagière orale et écrite à l'adolescence s'exprime grandement au travers des nouveaux genres de communications numériques (blog, forum, sms, chats, mails).

4.3 Le trouble développemental du langage à l'adolescence

Le taux de prévalence des troubles langagiers est signalé à 9,92 % (Norbury et al., 2016). Il est plus élevé à l'adolescence que durant l'enfance (McLeod et McKinnon, 2007). La différence s'explique par le fait que certains enfants parviennent à mobiliser leurs ressources personnelles et familiales pour surmonter leurs difficultés langagières, mais qu'à un âge plus avancé ces ressources ne suffisent plus, et que cet âge coïncide souvent à l'adolescence, et qu'ils sont alors dirigés vers une évaluation logopédique à ce moment. Certains le sont en raison de difficultés liées au langage écrit, mais finalement le bilan logopédique atteste que les difficultés dans la langue écrite résultent d'un TDL. De la même façon, d'autres adolescents sont amenés à consulter un logopédiste pour des problèmes relationnels, communicationnels, psychologiques ou comportementaux, et l'évaluation logopédique atteste un TDL. Du reste, Spencer et al. (2017) relèvent des difficultés non encore identifiées auprès de jeunes issus de zones socio-économiques faibles. Dans ce qui suit, nous montrons que le TDL persiste à

l'adolescence et qu'il affecte les capacités langagières orales des adolescents (4.3.1), que les niveaux discursif et pragmatique de la langue sont particulièrement touchés (4.3.2), que les adolescents ont conscience de leurs difficultés et qu'ils sont satisfaits quand une aide leur est proposée alors même qu'il existe encore peu de services pour eux (4.3.3) et enfin que le TDL a des répercussions négatives sur les différentes sphères de la personne (4.3.4).

4.3.1 Le TDL perdure et affecte les capacités langagières

Différents travaux attestent que le TDL est durable (*inter alia* : Beitchman et al., 1996 ; Clegg et al., 2005 ; Conti-Ramsden et al. 2012 ; Conti-Ramsden et Botting, 2004 ; Johnson et al., 1999 ; Johnson et al., 2010 ; Snowling et al., 2000 ; Stothard et al., 1998 ; Reed et al., 2007 ; Ward-Lonergan, 2010 ; Wetherell et al., 2007a et b).

L'étude longitudinale *The Manchester Language Study*, dirigée par Conti-Ramsden et initiée en 1995, vise à comprendre les façons dont le langage influence la vie des enfants et des individus. Cette étude a permis de suivre le parcours de 242 enfants âgés de 7 ans et présentant un TDL. Les capacités langagières de ces enfants ont été testées à l'âge de 7, 8, 11, 14, 16 et 17 ans. A l'âge de 16 ans, un groupe de plus de 100 pairs a rejoint l'étude. Les familles et établissement scolaires des enfants et adolescents ont été impliqués dans l'étude. Les enfants de 7 ans présentant un TDL sont suivis et testés plus tard à 16 ans : les profils de ces adolescents sont divers, mais il s'avère que la majorité d'entre eux souffrent de difficultés langagières en production et en compréhension comparés à leurs pairs de même âge (Conti-Ramsden et Durkin, 2010). L'étude de Lindsay et Dockrell (2012), qui concerne le suivi de 65 adolescents avec TDL, permet aussi de relever que des difficultés langagières perdurent à l'oral. Les difficultés sont encore présentes à 19 ans (Conti-Ramsden and Durkin, 2012) et perdurent à l'âge adulte (Palikara et al., 2009).

Le TDL affecte le langage oral et les difficultés peuvent encore concerner des aspects structuraux de la langue. Au niveau phonologique, Iuliano (2012) montre que des représentations déficitaires ou peu développées engendrent des difficultés morphologiques chez les adolescents de son étude (entre 11;10 et 14;9 ans), auxquels il a demandé d'utiliser la capacité narrative. Au niveau morphosyntaxique, Prigent et al. (2005) démontrent que les enfants avec TDL de leur étude, âgés de 9 à 13 ans, produisent lors de conduites narratives moins de pronoms que les sujets typiques d'environ 7 ans, appariés selon leur niveau de compréhension morphosyntaxique. Les adolescents de l'étude ont toutefois produit plus de déterminants que leurs pairs typiques, ce qui démontrerait la maîtrise de cette structure grammaticale à l'âge scolaire. Les études qui concernent la complexité syntaxique des énoncés

chez des adolescents présentant un TDL attestent que la persistance du TDL se manifeste également au niveau syntaxique (Duinmeijer, 2013 ; Nippold et al., 2008, 2009 ; Prigent et al., 2005 ; Scott, 1995). Toutefois, et contrairement aux jeunes enfants avec TDL, les difficultés syntaxiques à l'adolescence ne concernent pas forcément des erreurs. Leurs énoncés sont généralement syntaxiquement adéquats, mais souvent plus courts et avec des structures syntaxiques plus simples et comportant moins de propositions subordonnées que leurs pairs typiques (Leonard, 2000 ; Nippold et al., 2009). Le TDL engendre aussi des difficultés à l'écrit, et notamment au niveau discursif. Dockrell et Connelly (2009) montrent que les jeunes avec TDL sont faibles en écriture. Les auteures se demandent si cela est dû au niveau de leur capacités langagières général ou à une difficulté spécifique liée soit au vocabulaire, à la grammaire ou à l'orthographe. Généralement, les difficultés discursives et pragmatiques des enfants avec un TDL sont souvent plus apparentes à la période adolescente (Conti-Ramsden et Durkin, 2008 ; Conti-Ramsden et al., 2013).

4.3.2 L'importance des troubles discursifs et pragmatiques

Dans cette section, nous présentons ces troubles à l'oral (a) puis à l'écrit (b).

a) A l'oral. La persistance du TDL à l'adolescence se manifeste aux niveaux discursif et pragmatique (*inter alia*, Joffe et Nippold, 2012 ; Kaderavek et Sulzby, 2000 ; Laval et al., 2009 ; Nippold et Martin, 1989 ; Paul et al., 1996 ; Qualls et al., 2003 ; Reed et al., 2007 ; Snow et al., 2012 ; Ward-Loneragan, 2010). Le langage des adolescents présentant un TDL diffère de celui des adolescents typiques surtout à ces niveaux et non alors aux niveaux phonologiques, lexicaux et ou syntaxiques (*inter alia*, Wetherell et al., 2007a et b). Les adolescents avec un TDL rencontrent des difficultés de production discursive et d'adaptation à l'interlocuteur. Si des travaux montrent que les enfant TDL sont sensibles aux variations dans la situation de communication, il s'avère que la représentation qu'ils se font de cette situation peut être partielle, voire erronée. C'est l'hypothèse proposée par Ingold et al. (2005) pour des enfants de 10-11ans. De même, pour de Weck et Rosat (2003), les adolescents avec TDL ont des difficultés à créer des représentations complètes des situations de communication dans lesquelles ils se trouvent, cela peut se traduire par des interventions inadéquates dans l'interaction tant dans la forme que dans le contenu en regard de cette situation. Par exemple, si l'adolescent évalue mal les besoins informatifs de son interlocuteur, l'établissement de référents communs peut s'avérer problématique.

Dans différents travaux, les productions d'adolescents avec un TDL sont comparées à celles de leurs pairs typiques ou plus jeunes qu'eux, et ce pour un genre discursif donné. Pour les discours de l'ordre de l'*exposer*, Nippold et al. (2008) montrent que les productions d'adolescents avec un TDL, par rapport à celles de leurs pairs typiques, sont plus courtes et que la syntaxe des énoncés est plus simple. L'adolescent avec un TDL utilise plus de connecteurs que l'adolescent typique mais fait une moins bonne utilisation des pronoms et des déterminants que lui (Messier, 2013). Que les adolescents avec un TDL rencontrent des difficultés à produire des discours de l'ordre de l'*exposer* est problématique puisque ces discours sont investis dans différents lieux d'études, sociaux et professionnels (Nippold et al., 2008).

Pour ce qui concerne les narrations, Van der Lely (1997, cité et présenté par de Weck 2004) étudie les productions narratives d'enfants avec TDL de 10;2 ans à 13;11 ans et les compare à celles d'enfants typiques plus jeunes (âgés de 6;8ans à 9;8ans). L'interaction se caractérise par une expérience non-partagée du référentiel. Les enfants choisissent une enveloppe contenant une histoire parmi cinq autres et regardent l'histoire en l'absence de l'expérimentatrice profane avant de la lui raconter. Dans cette étude, les enfants disposent du livre pendant leur narration mais ce dernier reste caché de l'expérimentatrice qui intervient uniquement pour les encourager à poursuivre leur discours. Les résultats rendent compte que les adolescents avec TDL fournissent autant d'informations que les enfants contrôles dans leurs productions, équivalentes par ailleurs du point de vue de la longueur dans les deux groupes. Concernant la cohésion anaphorique, les adolescents avec TDL de 13 ans utilisent majoritairement des syntagmes nominaux indéfinis pour introduire les référents, des syntagmes nominaux définis pour les réintroduire et des pronoms pour maintenir la référence d'un énoncé à l'autre, de façon similaire aux enfants contrôle de 9 ans face à un interlocuteur profane. Cette étude tend à montrer que les capacités des locuteurs avec TDL semblent équivalentes à celles des locuteurs plus jeunes dans la gestion de la cohésion anaphorique à l'oral à 13 ans environ. Autrement dit, les adolescents avec TDL de 13 ans peuvent introduire des référents de façon appropriée, en l'absence de connaissances partagées avec l'interlocuteur. À 10-11 ans, contrairement à leurs pairs typiques, ils ne disposent pas encore d'une stratégie adulte de cohésion anaphorique (Liles, 1996). Concernant la planification discursive de tels discours, les adolescents avec TDL ont plus de difficultés que leurs pairs à rendre compte d'une séquence narrative complète (en cinq phases) (Merrit et Liles, 1987, 1989, citées par de Weck et Marro, 2010).

Le TDL peut avoir des répercussions négatives sur la capacité à produire des récits d'expériences personnelles (Stothard et al., 1998), alors même que cette capacité est susceptible d'aider les adolescents en difficultés langagières à donner sens à leurs parcours, à

identifier leurs ressources et à s'intégrer dans la société (cf. 3.5). Pour Reed et al. (2007), dans la mesure où l'informativité narrative est un indicateur important d'un récit satisfaisant, elle peut être un indicateur du langage chez les adolescents. Les auteurs étudient ainsi le degré d'informativité, soit la quantité d'informations organisées et inter-reliées, des récits produits par des adolescents typiques et TDL et montrent que les adolescents avec TDL produisent plus d'informations inappropriées que leurs pairs typiques (Reed et al., 2007). Leurs récits comportent moins d'aspects informatifs et davantage de réponses hors de propos ou inexacts que les adolescents présentant un développement typique. Ils ont de ce fait besoin de davantage de soutien de la part de leur interlocuteur pour poursuivre et élaborer un récit que leurs pairs typiques, ce que relève aussi Wetherell et al. (2007a). Leur étude est menée auprès d'adolescents avec TDL de 13 à 15 ans qui racontent, à un interlocuteur profane, une histoire à partir d'un livre et qui évoquent une de leur expérience personnelle à propos d'un individu agaçant. Les résultats montrent d'abord une sensibilité à la différence des genres chez les deux groupes de sujets (typique et TDL) : en effet, bien qu'elle contienne plus d'erreurs, la narration entraîne une plus grande productivité que le récit d'expériences personnelles dans la mesure où elle contient plus de morphèmes, de mots différents et d'unités syntaxiques complexes. Ensuite en considérant les deux tâches conjointement, les adolescents typiques et TDL manifestent des comportements identiques concernant la longueur des productions, la diversité lexicale ou la complexité syntaxique. Toutefois il semblerait que les adolescents avec TDL commettent plus d'erreurs syntaxiques que leurs pairs typiques. Il s'agit principalement d'erreurs dans l'emploi de la catégorie verbale, du temps adéquat selon le contexte, d'omissions et/ou d'adjonctions de morphèmes grammaticaux. Par ailleurs, des différences entre les adolescents typiques et avec TDL concernent la fluence verbale. Les auteurs concluent que les adolescents avec TDL ont besoin de davantage de soutien de la part de leur partenaire narratif. Par conséquent, si le TDL ne se manifeste pas toujours dans les tests structuraux, notamment à l'adolescence, il apparaît toutefois dans les conduites narratives, ce qui permet de différencier différents types d'adolescents et d'affiner la description de leur profil langagier.

Jullien (2005) étudie les récits d'expériences personnelles que font 4 adolescents avec TDL âgés de 13 ans à leur logopédiste stagiaire. S'intéressant particulièrement aux constructions présentatives clivée du type *il y a... qui* pour introduire les référents, l'auteur rappelle que ce type de structure permet d'introduire un référent nouveau en position finale dans la proposition introduite par *il y a* et de reprendre ce référent à l'aide du pronom *qui* en position initiale dans la proposition suivante. Son utilisation supposant une rupture référentielle, une nouveauté, elle offre la possibilité d'introduire un référent non accessible et de prédiquer quelque chose à son

propos dans une même proposition en distribuant ces deux actes sur deux propositions. Lorsque les référents sont accessibles, la dislocation à gauche tend à être produite à la place de la structure présentative clivée. Chez les adolescents avec TDL, la construction syntaxique clivée diffère de la structure classique dans le sens où le pronom *qui* est souvent substitué par un pronom personnel ; ils évitent ainsi la réalisation de la présentative clivée par l'intervention de deux propositions juxtaposées (*il y a il*). Par ailleurs, ils utilisent parfois la construction présentative (*il y a...*) sans la faire suivre par la prédication en *qui/il*. Jullien (2005) constate que la présentative est fréquemment utilisée, par les adolescents avec TDL, pour assurer une continuité marquant un recadrage des référents. L'omission de certaines prédications en *qui* et l'usage pragmatique que les adolescents avec TDL font de la présentative amènent Jullien (2005) à faire l'hypothèse que ces derniers « *présentent des difficultés pragmatiques pour prendre en compte le niveau d'accessibilité d'un référent pour un interlocuteur, ainsi que le niveau de connaissances partagées* » (p.65). Ainsi l'étude atteste que la persistance du TDL à l'adolescence se manifeste, au-delà de difficultés morphosyntaxiques locales, de difficultés pragmatiques et discursives. Par conséquent si les productions des adolescents avec TDL sont morpho-syntaxiquement similaires à celles d'adolescents typiques, les fonctions discursives et pragmatiques diffèrent toutefois.

b) A l'écrit. Les difficultés discursives concernent la production écrite et la lecture.

La production écrite. Les difficultés des adolescents avec un TDL s'observent non seulement à l'oral mais aussi en langage écrit (*inter alia*, Conti-Ramsden et Durkin, 2010 ; Lindsay et Dockrell, 2012 ; Snowling et al., 2000). Les aspects structuraux de la langue écrite apparaissent plus affectés que ceux de la langue orale. Par exemple, Mackie et Dockrell (2004) constatent que les sujets avec TDL de leur étude, âgés de 11-12ans, en tâche de narration écrite sur la base d'une image, produisent des textes plus courts, avec un contenu réduit, des phrases plus simples, des omissions de prépositions, de déterminants ou de marques du pluriel, comparé à l'oral.

D'un point de vue morphosyntaxique, l'étude de Dockrell et Connely (2009) comparent les productions de narration écrites (sur la base d'une image) d'adolescents avec TDL (11 ans) à des enfants typiques plus jeunes. Les conclusions de ces auteures montrent que la qualité rédactionnelle dont les enfants font preuve serait dépendante de leurs capacités à différents niveaux à l'oral, comme la phonologie, le lexique, la syntaxe ou le discours. Elles mettent en évidence que les sujets présentant un TDL feraient également plus d'erreurs morphosyntaxiques en narration orale et écrite que leurs pairs plus jeunes, ayant un niveau

langagier similaire au leur. Les sujets avec TDL de 11 ans ne seraient pas encore capables de gérer simultanément les contraintes motrices et orthographiques de la transcription, ainsi que la production de textes. Dans la mesure où leurs capacités orales constitueraient un frein au développement des capacités écrites, Dockrell et Connelly (2009) estiment que les difficultés écrites rencontrées par les sujets avec TDL constitueraient un retard, plus qu'une déviance, par rapport au développement typique. Cette hypothèse peut se comprendre puisque les adolescents concernés sont encore jeunes (11 ans). Il serait intéressant de voir l'évolution écrite à 14 ans par exemple. Malgré les preuves indirectes que les enfants dysphasiques éprouveront des difficultés en langage écrit, peu de travaux ont tenté de spécifier la nature et l'ampleur de leurs difficultés au-delà du mot isolé (Dockrell et Connelly, 2009). Toujours est-il qu'en modalité écrite, les conduites narratives des adolescents avec TDL font état de la persistance de troubles au niveau de leurs capacités morphosyntaxiques (Dockrell et Connelly, 2009), ce qui était aussi le cas pour la modalité orale. L'étude de Broc et al. (2023) montre que les narrations écrites des adolescents avec un TDL et fréquentant le cursus scolaire ordinaire sont plus courtes que leurs pairs typiques mais qu'en revanche le vocabulaire qu'ils choisissent ne diffère pas de celui de leurs pairs typiques. Ainsi, l'inclusion scolaire dans les classes ordinaires à temps plein est bénéfique pour les enfants et les adolescents avec un TDL. Messier (2013), qui demande à un adolescent avec TDL de restituer à l'oral et à l'écrit un texte expositif à la suite de la lecture qu'elle lui en a faite, constate que l'adolescent avec TDL écrit et énonce l'essentiel des idées qui couvrent le texte lu, et ce, de façon organisée. La version écrite comportant toutefois plus de détails, ce qui s'explique par les conditions plus lentes de production discursive à l'écrit qu'à l'oral. Ainsi l'adolescent avec TDL dépasse la simple énumération des informations rappelées : il a compris le texte et est parvenu à le reproduire en lui assurant de la cohésion et de la cohérence, même si des difficultés se sont manifestées dans l'utilisation des pronoms et dans la substitution lexicale (vocabulaire restreint). Ces résultats vont dans le sens d'Estienne (2010) lorsqu'il affirme que certains adolescents ne comprennent pas le texte quand ils le lisent alors qu'ils le comprennent quand on leur lit, leur restitution de texte étant bonne voire excellente dans cette dernière condition, ce qui atteste que la lecture constitue pour eux un frein important. La compréhension orale est un prédicteur de la compréhension écrite (Lervåg et al., 2018).

La lecture. Les enfants en âge scolaire avec un TDL, réexaminés à l'adolescence, manifestent des difficultés en lecture, la moitié d'entre eux ayant pu bénéficier d'un enseignement spécialisé durant leur scolarité primaire (De Weck et Rosat, 2003). Les difficultés se manifestent dans la lecture des mots et la compréhension écrite (Nippold, 2012).

Selon l'étude de Conti-Ramsden et Durkin (2010), qui met en évidence que 75% des enfants avec TDL font face à un risque élevé de troubles de la lecture à l'adolescence, les profils des adolescents avec un TDL sont toutefois hétérogènes : 47% rencontrent des difficultés pour la précision du décodage et la compréhension de la lecture, 27 % sont en difficulté uniquement pour la compréhension en lecture, et 2% uniquement pour la précision du décodage. Les lecteurs compétents représentent 24% des adolescents de leur étude. Parmi eux, 63% ont un score de langage correspondant à leur âge tandis que les autres présentent des difficultés de langage exclusivement dans le domaine de la production. L'étude de Iuliano (2012) met en situation de production écrite de texte narratif des adolescents avec un TDL et d'autres présentant des difficultés de lecture. Cette étude montre que les adolescents sélectionnés ont des difficultés au niveau du traitement de la phonologie. Ceci se manifeste au travers de résultats faibles obtenus dans des tâches de suppressions de phonèmes, mais également par le fait que les adolescents des deux groupes ont en moyenne des difficultés dans le traitement et la récupération de structures langagières complexes. Les représentations phonologiques déficitaires engendrent alors des difficultés à retrouver les caractéristiques phonétiques distinctes des marqueurs morphologiques pour des associations orthographiques précises. Comme d'autres, Joffe et Nippold (2012) pointent le lien étroit qui uni le langage oral et les troubles liés à l'apprentissage de la langue écrite. Si les troubles du langage oral ont des répercussions sur le langage écrit, des études montrent aussi que le langage écrit favorise les capacités langagières à l'oral. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture modifie la perception du langage oral. Boutard et al. (2010) relèvent que les acquisitions du langage oral et les apprentissages du langage écrit sont souvent décrits dans la littérature comme entretenant un lien d'enrichissement mutuel.

4.3.3 Peu de services pour le public adolescent

A partir d'une étude longitudinale, Palikara et al. (2009) montrent que les adolescents sont en mesure de raconter de façon détaillée l'histoire de leurs besoins éducatifs et qu'ils connaissent les enjeux liés à leur développement. Ils ont ainsi conscience de leurs difficultés spécifiques et sont satisfaits quand une aide leur est proposée alors même qu'il existe peu de services pour eux. En effet, en 1993, Larson et McKinley rendent attentif au fait que les adolescents avec TDL sont un public desservi à l'école et qu'il serait nécessaire de réfléchir aux façons d'améliorer la quantité et la qualité des services d'expression et de langue qu'ils reçoivent dans les écoles. 20 ans après, Joffe et Nippold (2012) observent la situation telle qu'elle est pour cette population. Il s'avère que les difficultés langagières et communicationnelles des

adolescents ne sont pas encore assez bien identifiées en classe (Joffe et Black, 2012). Du reste, plusieurs travaux s'accordent à dire que les enseignants ne sont pas suffisamment préparés aux besoins que peuvent rencontrer de tels adolescents (Barber et Turner, 2007; Dockrell et Lindsay, 2001, Lindsay et Dockrell, 2002). Pour cette raison, un rapport concernant l'intervention logopédique du gouvernement du Royaume-Uni préconise d'intensifier dans la formation initiale des enseignants la thématique des difficultés langagières et communicationnelles (Bercow, 2008). Par ailleurs, les autorités, les policiers, les représentants de la loi ou les agents pénitentiaires ne sont pas assez sensibilisés aux besoins des adolescents avec TDL dans leurs sphères d'action respectives (Snow et al., 2012). Et finalement encore peu de soutien comme la logopédie existe pour ces jeunes (Nippold, 2010 ; Joffe, 2013), alors même qu'à l'adolescence il n'est pas trop tard pour mettre en place une prise en charge logopédique afin de les aider à surmonter leurs difficultés (Coville, 1993 ; de Weck, 2012 ; Joffe, 2013 ; Nippold, 1993, 2010). Pour Reed et al. (2007), il est urgent de proposer une intervention continue aux adolescents TDL pendant leurs années d'études secondaires. Depuis les dates des deux forums qui ont inspiré cette section, un effort conséquent a été réalisé pour aider la population adolescente TDL, mais il existe encore peu de services publics pour les adolescents (*inter alia*, Michallet et al., 2018).

4.3.4 Conséquences du TDL sur d'autres sphères de la personne

Simkin et Conti- Ramsden (2009) ont interrogé des adolescents en difficultés langagières ainsi que leurs parents et leurs enseignants. Près de la moitié des adolescents sont déclarés par eux-mêmes, leurs parents et enseignants comme n'étant pas impactés au quotidien par leurs difficultés linguistiques. En revanche, un nombre plus conséquent d'entre eux estiment qu'il y a beaucoup de domaines dans lesquels ils sont limités dans leurs activités en raison de leurs difficultés langagières. Ils rencontrent notamment des difficultés communicationnelles (a), scolaires et professionnelles (b), émotionnelles et comportementales (c).

a) Difficultés communicationnelles et sociales. Bien que le désir de socialisation soit présent chez les adolescents avec TDL, nombre d'entre eux rencontrent encore des difficultés communicationnelles et sociales (Beitchman et al., 1996 ; Billard et al., 2007 ; Clegg et al., 2005 ; Conti-Ramsden et Botting, 2004, 2008 ; Conti-Ramsden et Durkin, 2008, 2010 ; de Weck et Marro, 2010 ; Durkin et Conti-Ramsden, 2007 ; Franc et Gérard, 2003 ; Joffe et Nippold, 2012 ; Snow et Powell, 2005, 2008 ; Wadman et al., 2008). Conti-Ramsden et Botting (2008) montrent que le TDL a des répercussions sur la communication et notamment

pour interagir avec les pairs. Bruce et Hansson (2011) relèvent toutefois qu'à l'adolescence, les problèmes de relations avec les pairs ne sont pas toujours secondaires à un TDL, mais peuvent l'être en raison d'un autre trouble développemental rencontré durant l'enfance, tel que l'autisme. Dans tous les cas, ces auteurs soulignent le risque de marginalisation des adolescents rencontrant des difficultés de communication avec leurs pairs. Le TDL à l'adolescence peut encore engendrer des difficultés à avoir accès à des interactions sociales avec les pairs. Par conséquent, les adolescents avec un TDL manquent d'expériences sociales et interactionnelles et d'apports linguistiques. Ils n'investissent pas alors aussi fréquemment que leurs pairs leurs capacités communicationnelles et linguistiques (Brinton et Fujiki, 1999 ; Corsaro, 1979 ; Craig et Washington, 1993; 2005; Horowitz, 2005). Des défis en lien avec la communication et la socialisation s'observent encore au secondaire (Falardeau et al., 2018) ainsi qu'à l'âge adulte (Dubois et al., 2020). Conti-Ramsden et Botting (2008) relèvent qu'au fur et à mesure du développement de l'adolescent, les défis s'élargissent pour inclure des domaines de difficultés qui ne sont pas directement liés aux capacités en communication.

b) Difficultés scolaires, académiques et professionnelles. Comme bien d'autres, Ravid et Tolchinsky (2002) postulent un niveau de langage indispensable pour la réussite scolaire. Ainsi de façon générale, les difficultés langagières rencontrées par les adolescents peuvent rendre leur scolarité problématique. Botting et Conti-Ramsden (2008) relèvent par exemple que les capacités morphosyntaxiques et discursives sont essentielles au développement de relations sociales et à la réussite académique. Ces capacités peuvent être affectées par le TDL à l'adolescence et entraver par conséquent ce développement et cette réussite. L'étude de Joffe et Black (2012), concernant 352 adolescents rencontrant des difficultés langagières sans pour autant être diagnostiqués comme ayant un TDL, montre que ces difficultés entravent la réussite scolaire. Ceux qui ont obtenu des résultats médiocres aux tests de langage standardisés affirment avoir plus de problèmes relationnels, émotionnels et comportementaux. Les conclusions des auteurs est qu'il faudrait identifier tous les adolescents ayant un faible niveau langagier afin de leur proposer un accompagnement qui cible non seulement le langage et la réussite scolaire, mais également les difficultés sociales, comportementales et affectives. Conti-Ramsden and Durkin (2012) sollicitent des adolescents avec un TDL pour qu'ils évoquent leurs expériences scolaires et professionnelles. Les résultats montrent que, comparés à leurs pairs au développement langagier typique, les adolescents avec un TDL achèvent leur scolarité à un niveau inférieur. Concernant l'emploi, ils occupent des postes nécessitant moins de qualifications d'entrée ou sont au chômage.

Néanmoins, pour Conti-Ramsden et Durkin (2012), les adolescents déclarent se sentir soutenus émotionnellement par leurs parents et leurs pairs, et ont exprimé une attitude positive au sujet de leurs propres expériences d'études et d'emploi. Précisons que ces adolescents ont bénéficié de mesures d'accompagnement scolaire mettant l'accent sur le langage scolaire dès l'enfance. La réussite scolaire des adolescents avec un TDL constitue alors une priorité des recherches en lien avec le TDL (Kulkarni et al., 2022).

c) **Difficultés émotionnelles et comportementales.** Une recherche portant sur les difficultés comportementales, émotionnelles et sociales rencontrés par des adolescents ayant une histoire de troubles du langage, concerne le suivi longitudinal de 65 jeunes de l'âge de 8 ans à 17 ans (Lindsay et Dockrell, 2012). Cette étude montre que les difficultés persistent dans le temps et que les adolescents ont une faible image d'eux-mêmes en regard de leur parcours scolaire. Toutefois, cette image de soi s'améliore lorsqu'ils atteignent les études post secondaires ou lorsqu'ils participent à des programmes de formation professionnelle. Cette étude montre le rôle important des enseignants et de l'entourage familial dans l'accompagnement affectif d'adolescents rencontrant un TDL, ainsi que celui de l'aide qu'ils peuvent leur offrir afin de leur permettre d'acquérir une plus grande autonomie, une meilleure réussite scolaire et un bien-être social. De même, Joffe et Nippold (2012) relèvent un impact du TDL sur le bien-être émotionnel d'un adolescent, sur le comportement de ce dernier à l'école ou dans la société et qui peut être problématique. Des troubles émotionnels ou comportementaux sont par ailleurs associés aux troubles langagiers (Beitchman et al., 1996 ; Snow et Powell, 2005, 2008 ; Tommerdahl, 2009 ; Wadman et al., 2008, 2011). Finalement un lien existe entre de telles difficultés et les difficultés langagières, même s'il n'est pas toujours possible de déterminer si les troubles premiers concernent le langage ou le comportement (Conti-Ramsden et Botting, 2008). Toujours est-il que Tommerdahl (2009) propose plusieurs études attestant de difficultés langagières chez des jeunes rencontrant des problèmes de comportement et qu'elle souhaite rendre attentif les enseignants et professionnels de ce constat. L'auteure leur recommande de s'interroger de la prévalence du TDL dans la population adolescente rencontrant des difficultés émotionnelles, sociales et comportementales qu'ils accompagnent. Elle illustre sa recommandation au moyen de trois études : Warr-Leeper et al. (1994), qui montrent que sur 20 adolescents âgés de 10 à 13 ans et placés en établissement de soins en raison de comportement antisociaux, 16 présentent un TDL qui n'avait jamais été diagnostiqué auparavant, puis Burgess et Bransby (1990), qui montrent que sur 17 enfants âgés de 6 à 12 ans et traités pour des problèmes émotionnels

et comportementaux, 16 rencontrent des difficultés de parole et/ou de langage nécessitant une prise en charge logopédique et enfin Benner et al. (2002), qui ont fait une étude systématique réunissant 26 travaux traitant de cette question et qui montrent que 71% des enfants rencontrant des troubles émotionnels et comportementaux présentent des déficits du langage cliniquement significatifs. L'étude longitudinale de Beitchman et al. (2001) compare des enfants rencontrant des difficultés langagières avec ceux n'en ayant pas. Les résultats montrent que la probabilité de développer des troubles de l'anxiété est plus grande chez les sujets atteints. Les auteurs pointent notamment des phobies sociales et des troubles de la personnalité anti-sociale notamment chez les jeunes hommes. Si le lien entre TDL et troubles anxieux n'est pas systématique, il semble que les difficultés langagières impactent fortement la santé mentale de certains adolescents.

Force est ainsi de constater que le TDL a un impact sur la qualité de vie des adolescents (*inter alia* Johnson et al., 2010). Les études présentées dans cette section renforcent le fait que, durant le traitement logopédique, les logopédistes sont amenés à intervenir non seulement au niveau du TDL de leurs patients adolescents mais également à les encourager à exprimer les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien, en dehors des séances de logopédie ou du cadre scolaire (Simkin et Conti-Ramsden, 2009).

4.4 L'intervention logopédique

Dans cette section, nous exposons le rôle du logopédiste à l'adolescence (4.4.1) puis présentons les traitements logopédiques menés à cette période (4.4.2)

4.4.1 Rôles du logopédiste à l'adolescence

Comme le TDL perdure à l'adolescence et qu'il a des répercussions négatives dans différentes sphères d'expériences, le logopédiste est amené à poursuivre le rôle de conseil auprès de professionnels qu'il tenait pour la période de l'enfance. Il intervient notamment dans la sphère scolaire afin de conseiller les enseignants (Joffe et Nippold, 2012). Toutefois, la présence de la logopédie dans les écoles secondaires est encore limitée ainsi que les soutiens spécialisés (Bercow, 2008, 2018). Des études s'ouvrent alors à d'autres alternatives comme la formation des enseignants aux difficultés que rencontrent les adolescents ou l'accompagnement scolaire. Des programmes scolaires proposés aux adolescents avec TDL se sont avérés efficaces (*inter alia*, Work et al., 1993). Larson et al. (1993) montrent que plusieurs services peuvent être proposés aux adolescents avec difficultés langagières comme les classes spéciales, avec

cheminement particuliers et groupes d'aide, les consultations en classe, ou bien encore les modèles prototypiques dans lequel les élèves du secondaire sont inscrits à un cours pour obtenir un crédit scolaire où l'on met l'accent sur l'amélioration des capacités linguistiques parlées et écrites. Ce dernier mode d'intervention semble le plus efficace avec des adolescents. Des études démontrent l'efficacité d'une intervention narrative en petit groupe dans l'amélioration des capacités narratives orales d'adolescents rencontrant un TDL (Gillam et al., 1995, Joffe, 2006 ; Gillam et al. 2018). Toutefois, Joffe et al. (2019) rendent attentif au fait que ces études comprennent peu d'adolescents. Du reste, si l'âge de la population étudiée, qui correspond environ à 12 ans, prend du sens dans un objectif d'intervention en contexte scolaire, de façon générale peu de données sont disponibles pour les adolescents plus âgés. Joffe et al (2019) démontrent que l'intervention en petits groupes pour développer les capacités narratives s'avère efficace pour des adolescents de 12 à 16 ans, et ce même lorsque l'intervention est encadrée par d'autres professionnels que des logopédistes, et qui ont été formés préalablement. Ces programmes peuvent ainsi être réinvestis en classe par les enseignants au préalable formés. Le programme ESCALADE (Desmarais et al., 2022) concerne quant à lui, 17 activités à réaliser en classe avec des adolescents ayant un TDL. Le programme est construit à partir des besoins des adolescents avec un TDL (Dubois et al., 2020 ; Falardeau *et al.*, 2018). Il vise à les aider à mieux se connaître, à développer des stratégies de communication et à utiliser le langage pour planifier des activités. Les logopédistes consultées dans l'élaboration du programme pointent la nécessité d'accroître le rôle de conseil des logopédistes auprès des enseignants à l'école secondaire (Desmarais et al., 2022).

Par ailleurs, les logopédistes aident aussi les enseignants à améliorer leurs propres capacités communicationnelles en classe, et ce, en regard du public-élève TDL. En pratique, l'étude de Starling et al. (2012) concerne des situations dans lesquelles des logopédistes proposent des outils et conseils aux enseignants ayant des élèves adolescents avec TDL. Les résultats indiquent que les enseignants accueillent positivement ces propositions, qu'ils les mettent en œuvre dans leur enseignement et que les élèves réagissent positivement à l'amélioration des capacités de communication de leurs enseignants.

En regard de la période adolescente, le logopédiste poursuit également le rôle de soutien aux habilités sociales et émotionnelles qu'il tenait durant l'enfance. Il a notamment un rôle important dans l'entretien de la motivation de l'adolescent en regard de ses capacités à réaliser des progrès. En effet, certains adolescents peuvent se sentir découragés face à leurs difficultés et être las d'un suivi parfois entrepris depuis plusieurs années. Il s'agit alors pour le logopédiste de parvenir à faire en sorte que le traitement logopédique ait du sens pour

l'adolescent. Par ailleurs, le logopédiste encourage l'adolescent à exposer les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien dans différentes sphères d'expériences. Les orthophonistes consultés dans le programme ESCALADE soulignent plusieurs points importants pour le traitement logopédique (Desmarais et al., 2022). Premièrement, ils ciblent l'importance de développer la connaissance de soi durant les traitements logopédiques à l'adolescence, afin que le traitement puisse être optimal : ils relèvent que les adolescents rencontrent des difficultés à identifier leurs besoins et qu'ils ne sont pas toujours conscients de leurs propres défis. Deuxièmement, ils promeuvent le développement des capacités sociales des adolescents. Ils proposent ainsi d'élargir la portée de l'intervention logopédique en incluant la notion de socialisation et non seulement les capacités langagières orales et en privilégiant un apprentissage actif lié aux capacités sociales. Enfin, ils relèvent l'importance de soutenir l'adolescent dans son orientation professionnelle, ce qui constitue alors un nouveau rôle du logopédiste par rapport à la période de l'enfance.

Joffe et Nippold (2012) discutent sur le fait que le logopédiste puisse être amené à jouer d'autres nouveaux rôles à l'adolescence. Les logopédistes pourraient notamment aider les adolescents qui participent aux entrevues médico-légales, puisque le TDL engendre des difficultés à comprendre le langage complexe des institutions, des administrations et des autorités légales (juge, avocat, procureur, policier). Par ailleurs, les adolescents ayant un TDL ont des difficultés à relater un événement vécu personnellement ou dont ils ont été témoins. Ce constat est problématique pour Snow et al. (2012) notamment, dans la mesure où les adolescents rencontrant un TDL sont souvent auditionnés en tant que victime, témoin ou suspect dans des affaires de violence verbale, physique et sexuelle. Les auteurs suggèrent alors que le logopédiste pourrait aider à défendre ces adolescents en s'assurant que les autorités et les éducateurs aient bien conscience que le TDL entrave la capacité à comprendre et produire des récits. Les logopédistes pourraient ainsi aussi travailler comme consultants auprès des autorités juridiques afin que ces dernières comprennent mieux la gravité et les conséquences du TDL à l'adolescence.

Enfin par rapport à la clinique, et comme le langage de l'adolescent est nécessairement plus développé que celui d'un enfant, le logopédiste est amené à adapter les activités d'évaluation et d'intervention à la période adolescente (Nippold, 1993). En effet, le TDL se manifeste peu dans les aspects structuraux de la langue alors même que des difficultés persistantes peuvent s'illustrer dans le cercle scolaire ou relationnel des adolescents (Fey et al., 2004 ; Wetherell et al., 2007a). Les troubles rencontrés à l'adolescence sont surtout de nature discursive et pragmatique. Il est préconisé que l'évaluation du langage s'effectue en situation fonctionnelle,

tout comme elle devrait au demeurant se faire avec des enfants (Weck et Marro, 2010 ; Fey et al., 2004), et qu'une attention particulière soit portée sur les aspects discursif et pragmatique de la langue. Au niveau discursif, le TDL peut se manifester dans les conduites narratives des adolescents (Botting, 2002 ; de Weck et Rodi 2005 ; Wetherell et al., 2007a et b). Les logopédistes peuvent alors s'appuyer sur ces discours pour l'évaluation du langage à l'adolescence. Par ailleurs les tâches narratives permettent de discriminer différents profils d'adolescents rencontrant des difficultés langagières soit d'affiner la description des profils langagiers. Par exemple l'étude de Botting (2002) compare des adolescents de 14 ans présentant un TDL à des adolescents présentant des troubles pragmatiques et celle de Wetherell et al. (2007b) des adolescents avec TDL de 14ans avec QI non-verbal dans la norme et avec QI non-verbal en-dessous de la norme. Les résultats des deux études attestent que les tâches de narration permettent de différencier les capacités des deux groupes d'adolescents. Pour ce qui est d'examiner le développement syntaxique chez les adolescents, les logopédistes peuvent utiliser des tâches impliquant l'utilisation de discours de l'ordre de l'*exposer* plutôt que des tâches de conversations libres (Nippold et al., 2008). D'un point de vue pragmatique, un aspect du langage pertinent à observer à l'adolescence concerne les aspects métalangagiers, puisqu'ils nécessitent des capacités linguistiques et cognitives, dont la dynamique développementale reste encore importante à cette période (Boutard et al., 2010). Il est aussi nécessaire de s'appuyer sur les informations fournies par l'adolescent et de le faire collaborer au bilan (comme à n'importe quel âge) en le questionnant sur ses façons d'utiliser le langage, sur ses connaissances conceptuelles et métaconceptuelles et ses représentations sur le langage et les situations de communication (Estienne, 2010). Pour compléter les observations, il existe encore peu de tests de langage conçus pour cette période.

4.4.2 Les traitements logopédiques à l'adolescence

Les séances de traitement logopédique constituent un cadre social propice au développement des adolescents. En effet, le cadre thérapeutique présente les caractéristiques des cadres sociaux dans lesquels les personnes en transition ont la possibilité de se développer et que décrivent Zittoun et Perret-Clermont (2001). Il s'agit de cadres dont les rôles et les règles sont clairement définis et dans lesquels se développent des relations de qualité, chaque individu étant pris au sérieux. Par ailleurs, ces cadres offrent des formes de médiations vers un *ailleurs* et un *après* puisque les individus sont mis en contact avec d'autres situations ou que des récits leur en sont proposés. Dans de tels cadres, les personnes en transition ont l'occasion de mener une réflexion sur la signification qu'ont pour elles leurs nouvelles

connaissances et leurs nouveaux savoir-faire et sur les capacités sociales nécessaires pour pouvoir les utiliser. Les ressources symboliques et récits existants contenus dans ces cadres permettant aux personnes de construire une signification de la transition qu'elles vivent, et d'inscrire cette dernière dans leurs parcours personnels. Enfin, de tels cadre constituent pour les auteures des lieux et moments permettant aux personnes de perdre du temps, ce qui revient à dire qu'ils constituent des espaces privilégiés pour expérimenter d'autres rôles et notamment ceux à venir, pour essayer, tâtonner et se tromper. Ainsi, durant les traitements logopédiques, l'adolescent peut s'essayer à d'autres mondes possibles et à d'autres hypothèses avant de s'ajuster à la réalité. C'est ainsi un espace du *comme si*, un *moratoire identitaire* (Erikson 1975, cités par Zittoun et Perret-Clermont, 2001).

Les traitements logopédiques sont efficaces à l'adolescence (*inter alia*, Ebbels et al., 2017 ; Wright et al., 2018). Les pratiques thérapeutiques demeurent souvent traditionnelles sur la base d'un troubles/diagnostic model (Shelton et al., 2021). Mais différents travaux concernent d'autres méthodes d'intervention auprès d'adolescents avec un TDL (Ehren, 2010 ; Nippold, 2010 ; Nippold et al., 2008 ; Shelton et al., 2021 ; Ward-Lonergan, 2010 ; Wetherell et al., 2007a et b). Par exemple, Julien et al. (2021b) propose un modèle logique qui consiste à partir d'un problème que rencontre un adolescent pour arriver aux activités à réaliser durant le traitement en passant par la définition du besoin nécessitant l'intervention, l'identification des ressources dont dispose l'adolescent pour ce faire, le but de l'intervention et les objectifs et désirs de l'adolescent.

A l'adolescence, le traitement en individuel demeure le plus proposé et le groupe thérapeutique constitue une forme de traitement possible. Les deux formes du traitement peuvent aussi être combinées. Comme durant l'enfance, il s'agit de prendre en compte le profil spécifique de l'adolescent pour décider de lui proposer un suivi de groupe. En effet, pour certains adolescents, le groupe n'est peut-être pas adapté. Nous relevons notamment le cas de certains adolescents qui vivent depuis longtemps en institution et qui ont alors nécessairement déjà une grande expérience de la vie en collectivité. Le setting individuel peut alors apparaître en contraste pour eux comme un moment privilégié consacré exclusivement à leur personne et centré sur leurs besoins spécifiques. Les témoignages de logopédistes, dont Mahieu et al. (1995) tendent à montrer que le groupe thérapeutique a été instauré dans leurs pratiques d'abord pour les grands enfants (10, 11 ans) pour lesquels le long parcours de traitement logopédique semblait éprouvant. L'objectif du groupe thérapeutique pour ces enfants étaient alors de les raccommorder avec le traitement et le langage, de les inciter à utiliser le langage, et de rendre le traitement plus agréable, notamment par le fait qu'il se

réalisait avec des pairs. Aujourd'hui, et comme rappelé par les auteurs précités, le groupe thérapeutique constitue une forme en elle-même du traitement à disposition des thérapeutes indépendamment de l'âge des enfants et du rapport problématique que ces derniers peuvent entretenir avec le traitement en particulier ou le langage en général. Les avantages qu'offre le setting de groupe durant l'enfance (cf. 2.4.4) sont opérants aussi à l'adolescence. Par exemple, le groupe permet de positionner l'adolescent avec ses pairs, ce qui amène ce dernier à prendre conscience de ses possibilités et à ne pas se sentir isolés dans les difficultés qu'il peut rencontrer au quotidien (Estienne, 2010). Comme durant l'enfance, l'adolescent peut expérimenter ses potentialités et ses capacités de réussir grâce au groupe. Selon Estienne (2010), le groupe permet d'utiliser le langage sous toutes ses formes, dans différentes activités décadantes, c'est-à-dire sans se focaliser sur les symptômes du TDL. Mettre le diagnostic de côté permet de favoriser la motivation des adolescents à utiliser le langage, aide à les faire entrer dans l'écrit et peut les amener à prendre du plaisir à utiliser la langue aux côtés des pairs. Selon l'auteur, la valeur thérapeutique du groupe relève de plusieurs facteurs. Il a un effet dynamisant qui renforce la fonction communicative et créative du langage. Il facilite les processus de compréhension des stratégies cognitives et métacognitives que les adolescents utilisent et qu'ils perfectionnent. Il offre la possibilité de former des sous-groupes pour certaines activités. Il permet l'instauration de règles de groupe et de prendre conscience de ses acquis, de ses capacités et de les verbaliser.

Si les traitements logopédiques à l'adolescence nécessitent d'être adaptés par rapport à ceux proposés aux enfants, les premiers s'inscrivent toutefois en continuité des seconds puisque le développement langagier est progressif dans le temps. Ainsi, de façon générale les types d'activités réalisées avec des enfants (cf. 2.4.2) s'observent aussi à l'adolescence. Seulement avec les adolescents les contenus des activités se complexifient (p. ex. les règles des jeux) et se diversifient (p. ex. les conversations s'ouvrent à d'autres thématiques comme l'insertion professionnelle). Comme durant l'enfance, les activités à réaliser sont négociées entre les participants, peuvent ou non porter sur les aspects langagiers encore problématiques pour les adolescents, en les contextualisant ou non (da Silva-Genest, 2014, 2016). Des ateliers d'écriture peuvent aider les adolescents en difficultés scolaire (Cavin Piccard, 2007). Le programme ESCALADE (Desmarais et al. 2022) est un panorama des activités susceptibles d'être réalisées avec des adolescents. Ces activités sont construites selon l'enseignement ciblé ou explicite (Hugues et al., 2017, cité(e)s par Desmarais et al, p. 2022). L'approche vise à présenter de façon fractionnée les contenus et les stratégies pour que l'adolescent comprenne les objectifs visés, puisse se les représenter et les nommer. Parmi les activités pensées dans ce

programme certaines se réalisent en individuel, d'autres en groupe ou sous-groupe et d'autres en équipe, certaines investissent en plus de la modalité orale la modalité écrite, certaines nécessitent un support physique (p. ex. des ressources bibliographiques ou des vidéos, des documents écrits, des objets, des cartes, le cahier de suivi du programme de l'élève) et d'autres se réalisent dans et par le langage exclusivement (p. ex. l'élaboration de sketches). Enfin certaines sont structurées sur des aspects discursifs et communicationnel du langage (p. ex. l'étude de mises en situation, comme par exemple analyser des scénarios écrits, et identifier en leur sein les rôles sociaux des protagonistes et les sujets de conversation appropriés qu'il est possible d'aborder selon ces statuts), d'autres prennent la forme de jeux (notamment des défis), d'autres sont centrés sur le retour d'expériences du programme (sur ce qui a été fait en investissant le cahier d'élève). Cette dernière phase du programme est fondamentale puisqu'elle amène les adolescents à se positionner dans leurs parcours et face aux apprentissages langagiers. De façon générale les bilans durant les traitements logopédiques permettent aux adolescents de prendre conscience des progrès qu'ils ont réalisés, ce qui renforce le sens du traitement, augmente la confiance qu'ils peuvent avoir en leurs capacités à réaliser d'autres progrès, et permet sur ces bases de planifier la poursuite du traitement. Par ailleurs les retours sur le vécu du traitement favorisent les processus réflexifs et offrent l'occasion aux adolescents d'exprimer leur ressenti par rapport au travail entrepris ou d'exprimer les difficultés encore rencontrées.

Le jeu de rôle prend toute sa pertinence dans un groupe. Ce n'est pas un face à face entre un adolescent et son logopédiste. La réplique n'est pas donnée par un professionnel. Ce sont les adolescents qui en sont les co-acteurs. Par ailleurs, et comme le souligne Ancelin-Schützenberger (1992), le groupe offre la possibilité d'avoir des *spectateurs*, ce qui est un moyen de renforcer la portée du jeu de rôle. Les adolescents spectateurs peuvent ainsi découvrir des thématiques relatives à leur vécu et offrir leurs commentaires aux acteurs du jeu scénique. Ils peuvent apprendre des mises en scènes et relever d'autres façons d'interagir. Par ailleurs, l'auteur relève qu'en alternant les positions d'acteur et de spectateur entre participants ou en répétant le même jeu de rôle en lui apportant des variantes, les participants peuvent rechercher le rôle le plus adapté à la situation de communication qu'ils représentent, avec les conseils du meneur de jeu. Les jeux de rôles permettent de reproduire des situations du quotidien et amènent les adolescents à simuler celles qu'ils seront amenés à vivre dans leurs parcours. De telles activités contribuent à développer une bonne estime de soi. Plus largement, le groupe offre l'occasion de réaliser des activités théâtrales, ce qui est un moyen pour aider les adolescents à réfléchir sur différents rôles communicationnels, à imiter,

s'exprimer, se comprendre soi-même ainsi que le monde social (Hautin, 1998). Selon Ucar Martinez (2017), le théâtre rend possible un apprentissage intégral dans le sens où il permet de mêler le rationnel et l'émotionnel dans les actes de représentations, ce qui permet à ses participants d'élargir leurs registres expressifs et communicatifs tout en constituant pour eux une source d'expérimentation personnelle, collective et socio-culturelle.

Ainsi, comme avec des enfants, les activités proposées aux adolescents peuvent être orientées vers l'élaboration d'un projet, et notamment en lien avec les Arts et les modes d'expression (littérature, cinéma, théâtre, danse). L'imaginaire favorise les capacités cognitives et langagières des adolescents (Cavin Piccard, 2002). Il permet au travers d'objet médiateurs de créer un espace intermédiaire permettant de mettre à distance les difficultés et favorise l'expressivité et la symbolisation (Deconinck et Nieuwland, 2008). Il s'agit de projets qui se construisent sur les centres d'intérêts des adolescents, ou qui sont susceptibles de développer un fort intérêt chez eux. Les projets ont alors du sens pour eux et leur permettent d'investir différemment le langage oral ou écrit. Les logopédistes peuvent aussi intervenir en classe et co-animer de telles activités avec les enseignants. Par exemple, à la Monneresse, une école de pédagogie spécialisée en Suisse, les activités co-animées par un logopédiste ont pu concerner des ateliers d'écriture, la création d'un Kamishibai, des recueils de textes (poésie, récits, livres de recettes), des films, des pièces de théâtre, la découverte de la mythologie, des débats animés autour de films ou faits divers.

Le débat est une activité qui peut aider les adolescents à présenter des arguments et défendre leurs opinions. Il couvre un domaine de capacités langagières qui peut être problématique pour de nombreux adolescents avec un TDL. Il peut porter sur des thématiques diverses, comme des sujets quotidiens, des faits d'actualité mais peut aussi être philosophique. Les débats prennent ainsi plusieurs formes : le débat démocratique qui vise à tendre vers un consensus, le débat philosophique qui permet de réfléchir sur le sens des choses indépendamment des actions, le débat moral qui vise à opter pour une alternative parmi plusieurs dans des situations complexes qui mettent en conflit des valeurs et le questionnement mutuel qui consiste à creuser en commun une question donnée en proposant des réponses sous forme d'hypothèses. Le débat peut servir différents objectifs comme apprendre à exprimer son opinion, défendre un argument, prendre une décision, fournir des preuves, écouter et prendre le point de vue de l'autre ou développer la pensée critique. Le groupe thérapeutique peut utiliser la philosophie pour développer la pensée critique chez des adolescents (Froment, 2024).

Contrairement à l'enfant qui est généralement conduit par un adulte à la séance de traitement, les adolescents, qui gagnent en autonomie, peuvent s'y rendre seul. Mais, il est possible qu'ils ne s'y rendent pas. De façon générale, et pour différentes raisons, l'adolescent peut manifester des signes d'essoufflements par rapport au traitement et se désengager ce qui peut se manifester par des absences aux séances, des provocations ou confrontations. Ainsi à l'adolescence, des ruptures peuvent apparaître dans l'alliance thérapeutique, mais des séquences de résolution sont possibles (Safran et Muran, 2000). Selon Drouin (2016), il s'agit dans ces cas d'expliquer à l'adolescent l'importance de sa collaboration pour que le traitement soit bénéfique, de lui rappeler les raisons de sa prise en charge. Périchon (2023) montre le rôle important de l'auto-détermination et de la motivation à l'adolescence et qu'il est important de travailler la motivation des adolescents. Lorsque cela ne suffit pas, une pause thérapeutique peut être proposée comme alternative à l'arrêt du traitement.

II. Question de recherche / Eléments de méthode

5. Question, hypothèses et axes de recherche

Nous nous appuyons sur les éléments théoriques présentés dans la partie I pour élaborer la question de recherche consacrée à la thèse (5.1) et pour émettre les hypothèses de recherche associées (5.2). Nous présentons ensuite les axes de recherche qui découlent des hypothèses et que nous investissons pour apporter des éléments de réponse à la question (5.3).

5.1 Question de recherche

Dans le champ de l'acquisition et de la pathologie du langage, les travaux qui couvrent la période adolescente ont été entrepris plus tardivement que ceux qui couvrent la période de l'enfance et le développement langagier typique à l'adolescence ainsi que celui d'adolescents présentant un TDL nécessitent encore d'être documentés. Il est toutefois attesté que le TDL perdure à l'adolescence et qu'il a des répercussions négatives dans le quotidien des adolescents mais que les traitements logopédiques s'avèrent efficaces à cette période. Il devient alors nécessaire pour la recherche et la clinique en logopédie de mieux comprendre la façon dont est prodigué le traitement logopédique à cette période. Pour cette raison, nous avons pour objectif général de documenter les pratiques interactionnelles durant les traitements logopédiques avec un public adolescent, et ce faisant de documenter avec elles les capacités discursives et pragmatiques d'adolescents avec un TDL.

Pour servir cet objectif, nous nous focaliserons sur la pratique interactionnelle de coproduction de récits d'expériences personnelles. Dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif, que nous adoptons, le récit d'expériences personnelles est défini comme un discours de l'ordre du *raconter*, impliqué à la situation de production - le locuteur s'exprime à la 1^{ère} personne faisant part d'une de ses expériences - et disjoint de l'interaction sociale en cours - les faits étant présentés comme passés ou à venir (Bronckart, 1997 ; de Weck et Marro, 2010). Plus spécifiquement, sachant que le récit d'expériences personnelles caractérise l'espace discursif des séances de traitement logopédique avec des enfants (de Weck, 1991, 2003) et mue par une conception du langage selon laquelle ce dernier est utilisé dans l'objectif d'agir sur autrui (de Weck, 1991), nous cherchons à comprendre les raisons qui amènent les participants des séances de traitement logopédique à raconter leurs expériences personnelles. De Weck (2003) explicite qu'avec des enfants, les récits d'expériences personnelles coproduits sont importants de par leurs atouts psycho-affectifs et cognitifs et en raison du fait qu'ils permettent d'élaborer le vécu de l'enfant. Nous nous demandons s'ils demeurent

conséquents lors de traitements logopédiques avec des adolescents, et nous nous interrogeons sur la façon dont ils sont utilisés ainsi que leur rôle en regard du traitement à l'adolescence.

Que nous nous intéressions au récit d'expériences personnelles se justifie également par le fait que la capacité à le produire joue un rôle considérable à l'adolescence. D'une part, cette capacité comprend de nombreux enjeux dans les sphères scolaire, professionnelle et privée des adolescents (Conti-Ramsden et Durkin, 2010 ; Reed et al., 2007). Le récit est notamment utilisé pour évaluer les élèves à l'école et comme il concerne un discours qui implique le locuteur, il constitue un outil conséquent de présentation de soi qui est utilisé pour évaluer les candidats lors d'entretiens d'embauche. Par ailleurs, sa coproduction entre dans les processus de sociabilisation, dont la construction et l'entretien d'amitiés. Or il est démontré que la relation avec les pairs est fondamentale à l'adolescence. D'autre part, le récit joue un rôle primordial dans trois grands processus psychiques, qui interviennent de façon majeure à l'adolescence, et que sont la construction de sens, la construction identitaire et le développement de capacités (Bruner, 1996, 2002 ; Ryckel et Delvigne, 2010 ; Somers, 1994). En effet, cette période, qui implique pour l'individu la fréquentation de nouveaux lieux sociaux et l'endossement de nouveaux rôles (Coslin, 2006 ; Erikson, 1968 ; Marcelli et al., 2018), nécessite de recourir à des processus de construction de sens pour comprendre tous les changements en cours et opérés et rendre intelligible le parcours de vie (Zittoun, 2012 a et b). Elle amène l'adolescent à se redéfinir par rapport à son vécu au sein des différentes sphères privées et sociales dans lesquelles il évolue, mais aussi dans sa construction de projets professionnels et personnels. Par ailleurs, les changements conséquents de cette période amènent l'adolescent à devoir s'adapter à de nouvelles situations, soit à développer des capacités, notamment relationnelles et communicationnelles.

La production de récit d'expériences personnelles est toutefois un acte communicationnel complexe qui implique des contraintes multiples, sur la forme et le contenu, et sur la structure du langage et son utilisation en fonction du contexte. Et il est par ailleurs démontré que les habilités linguistiques, discursives et pragmatiques requises pour produire un récit peuvent être affectées par un TDL (de Weck et Marro, 2010 ; Kadevarek et Sulzby, 2000). Or, le TDL se manifeste notamment au niveau discursif et pragmatique de la langue à l'adolescence. Nous sommes ainsi face à un constat problématique : alors même que la capacité à produire des récits d'expériences personnelles aide les adolescents à donner du sens à leur parcours de vie et à les intégrer dans la société, elle peut être affectée chez des adolescents ayant une histoire de troubles langagiers (de Weck et Marro, 2010 ; Joffe et al., 2019 ; Snow et al, 2012 ; Conti-Ramsden et al., 2013 ; Wetherell et al., 2007a ou b). Par ailleurs, d'autres

troubles que le TDL engendrent des difficultés langagières à l'oral et il est démontré que les profils d'adolescents rencontrant des difficultés langagières à l'oral sont très hétérogènes. Nous nous demandons alors si les adolescents avec un TDL, et plus généralement si les adolescents rencontrant des difficultés langagières à l'oral, utilisent de manière adéquate leur capacité à produire un récit d'expériences personnelles.

Pour toutes les raisons précitées, nous avons pour objectif de décrire les utilisations du récit d'expériences personnelles durant les traitements logopédiques à l'adolescence. Toutefois, comme la perspective adoptée informe que les discours coproduits en interaction sont bien souvent intermédiaires entre deux genres discursifs, et que la littérature décrit des formes d'évocations d'expériences personnelles qui ne répondent pas à l'intégralité des critères discursifs du récit d'expériences personnelles, ce qui est le cas par exemple de la généralisation ou du récit de vie pour lesquels aucun point d'ancrage temporel n'est spécifié, ou de l'annonce de nouvelle qui permet de mentionner l'expérience sans la développer (Fayol, 1987), nous avons élargi l'intérêt que nous portons au récit d'expériences personnelles à l'ensemble des évocations d'expériences personnelles que les participants d'interactions verbales ont la possibilité de coproduire.

Enfin et rappelant que dans la perspective adoptée les participants aux interactions verbales sollicitent les différents genres discursifs à coproduire en fonction de leurs objectifs respectifs tout en tenant compte du contexte spécifique d'interaction dans lequel ils se trouvent, et que des travaux récents démontrent l'influence de l'activité sur les propriétés des productions langagières, nous sommes particulièrement attentive au fait de considérer les productions langagières en regard des activités dans lesquelles elles s'insèrent. Dès lors, dans l'objectif de décrire les utilisations des évocations d'expériences personnelles durant les traitements logopédiques à l'adolescence, nous tenons à prendre en compte l'activité que réalisent les participants de ces traitements lorsqu'ils évoquent leurs expériences personnelles.

En définitive, la question de recherche de thèse est la suivante :

Comment les participants d'interactions logopédiste(s)-adolescent(s) en situation de traitement logopédique utilisent-ils les évocations d'expériences personnelles dans les différentes activités qu'ils réalisent ?

Conformément à la perspective de l'ISD qui préconise d'analyser le langage au sein d'interactions verbales, et ce sur la base d'enregistrements audio-vidéo, nous répondrons à

cette question en analysant des interactions logopédiste(s)-adolescent(s) filmées en situation de traitement logopédique. En effet, considérer les pratiques interactionnelles effectives et travailler sur des données recueillies en situation de production réelle contribuent à apporter une meilleure connaissance du fonctionnement langagier et à améliorer les prises en charge (da Silva-Genest et Masson, 2019). Le corpus *Speech Therapy*, composé de trois dyades et d'un groupe thérapeutique, est investi à cette fin (Chapitre 6). Les évocations produites en son sein sont identifiées à l'échelle de la *séquence discursive*, laquelle concerne un regroupement d'énoncés partageant les mêmes caractéristiques d'ancrage à la situation de production. Les architypes discursifs (Bronckart, 1997) sont investis pour définir les genres de séquences.

5.2 Hypothèses de recherche

Comme le contexte est primordial dans la perspective socio-discursive adoptée, nous nous interrogeons sur les paramètres du contexte qui peuvent avoir une influence sur les utilisations des évocations d'expériences personnelles durant les traitements logopédiques à l'adolescence et émettons en regard de ce questionnement les quatre hypothèses de recherche suivantes :

les utilisations des évocations d'expériences personnelles subissent des variations selon :

hypothèse 1 : l'activité dans laquelle l'évocation s'insère et que les participants réalisent ;

hypothèse 2 : le genre discursif de la séquence au moyen de laquelle l'expérience est évoquée ;

hypothèse 3 : le statut du locuteur qui initie l'évocation ;

hypothèse 4 : le setting d'interaction dans lequel l'évocation est produite ;

Dans le cadre de l'ISD, les locuteurs adaptent leurs productions langagières au contexte. Comme l'activité fait partie du contexte et que différents travaux interactionnistes démontrent l'influence de l'activité sur les propriétés des productions langagières, nous postulons l'influence de l'activité sur les utilisations des évocations d'expériences personnelles (hypothèse 1). Par ailleurs, puisque la perspective de l'ISD informe de la présence de différents genres de discours dans la société, de l'importance des discours intermédiaires à deux genres (hybridation de genres) mais aussi d'une adaptation langagière du locuteur au genre qu'il utilise, et que la littérature atteste que des évocations d'expériences personnelles s'observent dans des genres discursifs autres que le récit d'expériences personnelles, nous

postulons l'influence du genre de séquence au moyen de laquelle l'expérience est évoquée sur les utilisations des évocations d'expériences personnelles (hypothèse 2). Relevant ensuite que le locuteur est un autre paramètre important du contexte et qu'il existe durant les traitements logopédiques une asymétrie des rôles entre les logopédistes et les adolescents, les premiers encadrant et planifiant le traitement et les seconds étant possiblement en attente d'une expertise langagière, nous postulons l'influence du statut du locuteur qui initie une évocation sur l'utilisation de cette dernière (cf. hypothèse de recherche 3). Enfin, comme un groupe offre d'autres possibilités interactionnelles, et donc thérapeutiques, qu'une dyade, nous postulons l'influence du setting d'interaction dans lequel est produite l'évocation d'expériences personnelles sur les utilisations de cette dernière (cf. hypothèse de recherche 4).

Nous nous attendons aussi à ce que les utilisations des évocations d'expériences personnelles subissent des variations selon l'interaction adolescent(s)-logopédiste(s), et ce en raison des différences interindividuelles chez les participants de l'étude. En effet, nous sommes face à différents profils d'adolescents rencontrant des difficultés langagières à l'oral (âge, capacités langagières, troubles neurodéveloppementaux rencontrés, sexe, personnalité). Par ailleurs, les logopédistes peuvent présenter des spécificités individuelles dans la façon de prodiguer le traitement, dont le choix des activités proposées, et ce même si nous convenons qu'il existe une grande communauté de pratiques professionnelles. De plus, nous ne retrouvons pas la même logopédiste d'une interaction à l'autre. Par conséquent, pour un même comportement adolescent, plusieurs réponses différentes de la part des logopédistes sont potentiellement observables. Malgré ces différences, notre objectif sera d'abord d'identifier les similitudes entre les 4 interactions, afin de proposer une réponse globale à la question de recherche, avant de cibler les spécificités par interaction.

5.3 Axes de recherche

Nous présentons les quatre axes de recherche de la présente étude : la description du corpus, des caractéristiques interactionnelles des séquences avec évocation, la spécification de leurs deux rapports d'ancrage à la situation de production et de leurs aspects de contenus.

Axe 1. La description du corpus : les séquences discursives et les activités

Conformément à la thématique de recherche, la première étape de ce travail consiste à identifier les évocations d'expériences personnelles coproduites dans le corpus. En effet,

comme le recueil de données s'est inscrit dans une démarche d'observation des pratiques interactionnelles effectives durant les traitements logopédiques à l'adolescence, aucune consigne n'a été donnée aux participants avant d'être filmés et nous n'avons alors aucune idée concernant les genres discursifs utilisés. Il nous est alors nécessaire de le décrire du point de vue des séquences discursives. Nous nous intéressons à l'ensemble des genres utilisés pour deux raisons. Premièrement, par rapport à la thématique des utilisations des évocations d'expériences personnelles, nous avons pour objectif de mesurer leur importance relative par rapport aux autres productions discursives. Notre intérêt ne porte alors pas seulement sur les séquences au moyen desquelles les participants évoquent une expérience personnelle. L'importance relative des séquences avec évocation sera mesurée en nombre de séquences mais aussi en nombre d'énoncés. Comme chaque séquence peut présenter des longueurs variables en nombre d'énoncés, cette deuxième mesure permet de traduire l'occupation effective de chacun des deux regroupements de séquences dans l'espace discursif du corpus. Deuxièmement, nous souhaitons étudier les évocations selon le genre de la séquence dans laquelle elles s'insèrent (cf. hypothèse de recherche 2). En effet, si les évocations servent par définition une visée discursive du *raconter*, il est possible en raison même de l'importance des discours intermédiaires à deux genres discursifs, que certaines évocations soient utilisées dans une visée discursive de l'*exposer*. Nous nous interrogeons alors sur le fait que de telles évocations puissent s'observer dans les données, et le cas échéant souhaitons les différencier des séquences avec évocation utilisées dans une visée discursive du *raconter*. Par ailleurs, si les événements évoqués sont généralement développés, il est aussi possible de seulement les mentionner (annonce de nouvelle, Fayol, 1983). Nous avons ainsi pour objectif de différencier les expériences qui sont mentionnées de celles qui subissent un développement.

Par ailleurs, aucune activité n'a été proposée aux participants du corpus avant d'être filmés. Par conséquent, et afin d'être en mesure d'analyser les évocations en regard des activités dans lesquelles elles s'insèrent (cf. question de recherche), nous sommes amenée à décrire les activités réalisées par les participants du corpus lorsqu'ils interagissent verbalement, ce qui est d'autant plus nécessaire que nous nous attendons à observer des variations d'utilisation des évocations entre activités (cf. hypothèse de recherche 1).

Axe 2. Les caractéristiques interactionnelles des séquences avec évocation

La prise en compte de ces caractéristiques résulte du point de vue de l'ISD, selon lequel le langage est conçu comme un moyen de collaborer avec autrui et d'agir sur lui. Les séquences avec évocation sont ainsi étudiées selon leurs caractéristiques d'introduction et de réception.

L'introduction. Notre premier objectif est d'identifier les séquences initiées par chaque participant du corpus, afin de différencier les initiations des logopédistes de celles des adolescents (cf. hypothèse de recherche 3). Ce faisant nous serons en mesure de comparer les caractéristiques des évocations initiées par les logopédistes et par les adolescents. Comme les participants sont susceptibles d'initier des expériences qui les impliquent mais aussi de solliciter celles qui concernent leurs interlocuteurs, notre deuxième objectif est de discriminer les *séquences auto-introduites par le locuteur* de celles qui *sont sollicitées par l'interlocuteur*. Dans le premier cas, les participants occupent de façon volontaire l'espace discursif et dans le second, ils l'offrent à leur(s) interlocuteur(s), les invitant à parler de l'une de leurs expériences personnelles. Cette distinction se justifie alors en envisageant l'évocation dans sa dynamique interactionnelle. L'auto-initiation constitue une offre d'information et la sollicitation la résultante d'une demande d'information. Ainsi, le mode d'initiation de la séquence traduit deux utilisations différentes de l'évocation. Notre troisième objectif est d'étudier le *morcellement* des séquences. Il caractérise le langage oral mais a été très peu étudié. Il concerne des séquences produites en plusieurs parties dans des temps distincts de l'interaction. En effet, à l'oral, les participants peuvent revenir sur ce qu'ils viennent de dire et poursuivre des contenus qu'ils avaient précédemment introduits dans l'interaction. Par ailleurs, lors d'une élaboration discursive d'autres besoins discursifs peuvent émerger, diverses digressions sont possibles, repoussant alors la poursuite de l'évocation à un moment ultérieur dans l'interaction. Le morcellement ne concerne pas l'annonce qui est par définition composée de peu d'énoncés, mais qui peut en revanche être répétée dans l'interaction. Par exemple lorsqu'un locuteur initie une annonce et que l'interlocuteur n'intervient pas, le locuteur peut faire le choix de la répéter.

La réception. Nous étudions la *légitimation* par les logopédistes des séquences initiées par les adolescents. La thématique de la légitimation des séquences n'est pertinente que pour les séquences initiées par les adolescents. En effet, en raison du statut des logopédistes, qui guident et planifient les traitements, nous pouvons décrire les évocations qu'elles initient pour apporter des éléments de réponse à notre question de recherche quant aux utilisations des évocations dans le corpus. En revanche, étant donné qu'initier une évocation d'expériences personnelles est un acte communicationnel complexe impliquant des contraintes multiples sur la forme et le contenu en fonction de la situation de production et sachant que des troubles pragmatique-discursifs peuvent persister chez les adolescents ayant une histoire avec un TDL, il se pose la question de la réception par les logopédistes des évocations initiées par les adolescents, afin d'en comprendre les utilisations en regard du point de vue des logopédistes.

Pour cette raison, nous nous demandons si les séquences avec évocation initiées par les adolescents sont acceptées ou refusées par les logopédistes. La légitimation des séquences est d'autant plus pertinente lorsque les caractéristiques des séquences initiées par les adolescents diffèrent des caractéristiques présentes dans les séquences initiées par les logopédistes. En effet, nous envisageons la possibilité qu'elles légitiment des caractéristiques qui ne s'observent pas dans leurs propres productions. Si tel est le cas, cela permettrait de décrire d'autres utilisations de l'évocation. Le cas échéant, différents modes de refus sont décrits.

Axe 3. La spécification des deux rapports d'ancrage des séquences

A partir des critères discursifs de l'ISD, nous définissons la séquence avec évocation comme un discours impliquant le locuteur et disjoint de l'interaction sociale en cours.

En lien avec l'implication du locuteur trois caractéristiques des évocations sont étudiées : l'étendue de l'implication du locuteur à l'interlocuteur, le statut du participant ayant vécu l'expérience et le rôle de témoin vs acteur.

L'étendue de l'implication du locuteur aux interlocuteurs. Les séquences avec évocation concernent par définition des discours qui impliquent le locuteur, c'est-à-dire au moins un des participants de l'interaction verbale. Généralement, elles impliquent le locuteur lorsqu'elles sont auto-initiées et l'interlocuteur lorsqu'elles sont sollicitées. Il est pertinent de se demander si les événements évoqués concernent seulement le locuteur (auto-initiations) ou seulement l'interlocuteur (sollicitations) ou bien les deux à la fois. Cette question est d'autant plus légitime que la fréquence de contact des participants des séances de traitement logopédique leur offre la possibilité d'évoquer des expériences qu'ils partagent, soit d'étendre l'implication du locuteur à l'interlocuteur. Aussi à côté des évocations d'expériences non-partagées, où seul le locuteur est impliqué et peut utiliser le pronom personnel de la 1^{ère} personne du singulier, nous pouvons nous attendre à observer des évocations d'expériences partagées, pour lesquelles l'implication concerne à la fois le locuteur et l'interlocuteur, qui peuvent alors tous les deux utiliser le pronom *je*. Ainsi, notre objectif est de différencier les évocations d'expériences non-partagées, qui sont vécues par un seul participant, des évocations d'expériences partagées, qui sont vécues par tous les participants d'une dyade ou du groupe, d'autant plus que du point de vue du statut des informations à transmettre, les évocations d'expériences partagées et celles d'expériences non-partagées induisent nécessairement des utilisations différentes. En effet, dans le cas d'expériences non-partagées, la mise en mots de l'expérience a une grande valeur informative, le locuteur étant le seul détenteur des informations relatives à l'expérience, et pouvant alors les rendre telles quelles,

ou en atténuer ou enjoliver les tenants et les aboutissants et dans le cas d'expériences partagées, la mise en récit peut se positionner sur un continuum allant de la simple remémoration de souvenirs communs, passant par la confrontation des points de vue de l'expérience vécue, jusqu'à la divergence même concernant des aspects de l'évènement passé.

Le statut du participant ayant vécu l'expérience. En raison de l'asymétrie des rôles durant le traitement, il se peut que les utilisations des évocations d'expériences non-partagées diffèrent selon qu'elles impliquent un adolescent ou une logopédiste. Par conséquent, lorsque les évocations concernent des expériences non-partagées, nous avons pour objectif de spécifier le statut du participant ayant vécu l'expérience.

Le rôle d'acteur ou de témoin. Notre objectif est de différencier deux rôles distincts du locuteur en fonction du rapport qu'il entretient avec l'expérience qu'il évoque : il peut soit en être l'acteur soit le témoin. Cette distinction permet de distinguer les évocations vécues par le locuteur, de celles vécues par l'un de ses proches (récit témoin). En tant qu'évocation, le *récit témoin* nécessite un point d'ancrage impliqué au même titre que le récit d'expériences personnelles. Toutefois, une fois ce point posé, le locuteur produit ensuite un discours qui tend vers l'autonomie, le récit témoin étant un discours intermédiaire entre le récit et la narration.

En lien avec la disjonction des séquences, nous étudions leur orientation temporelle.

L'orientation temporelle des séquences. Les séquences avec évocation de l'ordre du *raconter* concernent par définition des discours disjoints de l'interaction sociale en cours, ce qui implique que leurs points d'ancrage ne réfèrent pas au moment de la situation de communication. Les différents types de distances temporelles à cette situation se déterminent à partir des marqueurs linguistiques, que sont les temps des verbes et les connecteurs temporels. Ils permettent de différencier les évènements qui sont antérieurs à la situation de communication de ceux qui lui sont *a priori* postérieurs. Ainsi, si nombreux sont les auteurs à caractériser le récit dans sa dimension temporelle passée, et qu'il est alors assez attendu que les participants du corpus se réfèrent au passé lorsqu'ils évoquent une de leurs expériences personnelles, ces derniers ont également la possibilité de se projeter et notamment dans le traitement. Or, la remémoration et l'anticipation d'expériences supposent des utilisations différentes de l'évocation de l'expérience personnelle. Pour ces raisons nous avons pour objectif de différencier les évocations d'évènements passés des projections d'évènements. A côté de ces deux distances temporelles, et puisque nous avons pu relever dans la littérature des évocations qui concernent des évènements qui se réitèrent dans la vie des locuteurs ou qui peuvent porter sur leurs caractéristiques propres (goûts, capacités, qualités), nous élargissons

la définition des évocations à une forme d'implication présentant une mixité disjointe-conjointe, sans qu'un point d'ancrage temporel précis ne soit défini, sous le terme de *généralisations*. Par ailleurs, comme nous avons relevé dans la littérature des discours pour lesquels la disjonction temporelle est susceptible d'évoluer, ce qui est le cas notamment dans le cadre des récits de vie, nous nous demandons si de telles évocations s'observent dans les données, et ce d'autant plus qu'à l'adolescence, les perspectives temporelles prennent de plus en plus de signification. Nous les nommons, le cas échéant, *états des lieux* dans ce travail de thèse. Pour toutes ces raisons, nous avons pour objectif de différencier les évènements passés, des projections, des généralisations et des états des lieux.

Axe 4. Les aspects de contenu en lien thématique avec le contexte des traitements

Dans la perspective adoptée, il est postulé une adéquation des productions langagières au contexte. Pour cette raison, nous nous interrogeons sur trois rapports thématiques qu'entretient l'évènement évoqué avec le traitement : premièrement avec le lieu des séances de traitement, ce qui nous amène à caractériser les évènements évoqués selon leur lieu de déroulement, deuxièmement, avec les activités réalisées, ce qui nous amène à étudier les relations séquences-activités et troisièmement, avec les objectifs qui y sont poursuivis, ce qui nous conduit à relever les aspects de contenu qui portent sur le langage.

Le lieu de déroulement de l'évènement. Ici, nous interrogeons le rapport d'identification ou non du lieu de déroulement de l'évènement évoqué avec celui de sa mise en récit. Dans de nombreux cas, les évènements évoqués ne se sont pas déroulés dans le lieu social où on les raconte, mais ailleurs et à un autre moment. Il est toutefois parfois possible que l'évènement puisse s'être déroulé au sein même du lieu dans lequel il est rapporté, et notamment durant les séances de traitement logopédique, dans lesquelles la production d'évocations d'expériences issues du vécu du traitement est envisageable. Si les évocations d'expériences partagées semblent nécessairement issues des séances de traitement logopédique, nous pouvons nous interroger sur le lieu de déroulement des expériences non-partagées. En conséquence, nous avons pour objectif de différencier les évocations d'expériences issues des séances de traitement de celles qui se sont déroulées dans un autre lieu (p. ex. l'école, des lieux de stage ou la famille). Comme l'actualisation d'un récit dépend de son contexte de production, il est possible que des aspects de contenu du récit concernant le lieu dans lequel s'est déroulé l'évènement influencent ses utilisations.

Les relations séquences-activités. Comme la perspective adoptée nous amène à considérer les évocations dans leurs contextes spécifiques de production que sont les activités que réalisent les participants, nous nous interrogeons sur le rapport que les évocations entretiennent avec les activités. Ce rapport est nécessairement en lien thématique puisque l'ISD postule l'adéquation des productions langagières au contexte. Toutefois, comme la population de l'étude rencontre des difficultés langagières, la question de cette adéquation des productions langagières au contexte peut se poser. Par conséquent, nous souhaitons examiner si les aspects de contenu des séquences avec évocation sont en rapport thématique avec l'activité dans laquelle elles sont initiées, et que les participants sont en train de réaliser. Lorsqu'elles le sont, nous avons pour second objectif d'analyser le type de relation thématique qu'entretient l'évocation avec l'activité. Plus spécifiquement, nous analysons si l'évocation est *centrale*, soit que la production de discours disjoints-impliqué constitue une condition nécessaire à la réalisation de l'activité, ou si elle constitue un moyen parmi d'autres de la réaliser.

Les aspects langagiers. Sachant que les productions langagières portent sur des contenus entretenant un rapport thématique avec les enjeux des sphères sociales dans lesquelles elles sont produites, et rappelant que les séances de traitement logopédique sont centrées sur la communication et le langage oral et écrit des participants, nous pouvons nous attendre à ce que les contenus des évocations produites lors de ces traitements entretiennent un *rapport thématique avec des aspects langagiers*. Si tel est le cas, nous nous demandons si ces aspects concernent le langage oral ou écrit, et s'il s'agit d'aspects langagiers structuraux ou fonctionnels. A cette fin, et pour chacune des deux modalités nous avons pour objectif de spécifier les niveaux linguistiques et communicationnels de description de la langue évoqués.

6. Le corpus *Speech Therapy*

Afin de répondre à notre question de recherche, nous investissons le corpus *Speech Therapy* du projet IC-YOU constitué des enregistrements audio-vidéo de séances de traitement logopédique impliquant des adolescents. Dans ce chapitre nous présentons les participants de ce corpus (6.1) puis décrivons les séances qui le constituent (6.2).

6.1 Participants

Dans le but d'obtenir des enregistrements d'interactions logopédiste(s)-adolescent(s), une annonce a été diffusée invitant des logopédistes à contribuer à la recherche *Speech Therapy* en filmant les séances de traitement qu'elles animent. Les logopédistes volontaires ont proposé aux adolescents qu'elles suivaient de participer à la recherche en étant filmés. C'est donc par l'intermédiaire des logopédistes que les adolescents ont été choisis. La population concernée n'étant pas encore majeure, une attestation autorisant les adolescents à participer à la recherche signée par eux-mêmes et par leurs parents a été nécessaire. Ce sont les logopédistes qui ont contacté les parents. Elles ont également donné l'autorisation d'être elles-mêmes filmées. Au total, trois dyades logopédiste-adolescent et un groupe thérapeutique constitué de quatre adolescents et de deux logopédistes ont pu être filmés. L'emploi des données est réservé à des fins de recherche scientifique. Les enregistrements audio-vidéo ne sont donc pas destinés à être montrés en public et ne sont utilisés que pour l'élaboration de travaux scientifiques. Seules les transcriptions des enregistrements sont accessibles. Du reste, l'anonymisation de celles-ci a été effectuée dans tous les travaux les utilisant, dont cette thèse. Les prénoms des participants ont par conséquent été modifiés. Dans ce qui suit, nous présentons les informations effectives lors du premier enregistrement vidéo concernant les adolescents (6.1.1) puis les logopédistes (6.1.2).

6.1.1 Les adolescents

Au total, 7 adolescents bénéficiant d'un traitement logopédique ont pu être observés, dont 2 filles, Marine et Barbara, et 5 garçons, Alex, Elliot, Ralph, Victor et Mathieu. Afin d'obtenir des informations les concernant, un questionnaire destiné aux logopédistes a été élaboré. En complément de ce questionnaire, nous-même avons mené deux entretiens auprès des logopédistes en février et mars 2013. Le tableau 3 concerne les informations recueillies.

Tableau 3

Caractéristiques des adolescents du groupe et des dyades au moment du premier enregistrement : âge, degré scolaire et enseignement suivi, langue(s) première(s) et parlée(s) et troubles du langage diagnostiqués pour la langue française

Adolescent	Age	Degré scolaire Type d'enseignement	Langue(s) première(s)	Langue(s) parlée(s)	Troubles premiers diagnostiqués pour la langue française dans l'enfance et prévalents encore
Groupe					
Alex	15;05	11H Spécialisé	français	français	Dyslexie/Dysorthographe
Elliot	15;07	11H Spécialisé	roumain	français	Dysphasie Dyslexie/Dysorthographe
Ralph	14;09	11H Spécialisé	portugais	français/portugais	Dyslexie/Dysorthographe
Victor	16;01	11H Spécialisé	français	français	Dyslexie/Dysorthographe
Dyades					
Barbara	13;08	9H Ordinaire	espagnol	espagnol/français	Dyslexie/Dysorthographe
Marine	12;07	9H Spécialisé	français/portugais	français	Dysphasie suspectée
Mathieu	16;02	11H Spécialisé	espagnol/français	espagnol/français	Troubles du spectre de l'autisme

Hormis Barbara qui suit un enseignement ordinaire dans une classe à effectif réduit pour élèves en difficulté d'apprentissage, les adolescents bénéficient d'un enseignement spécialisé au sein d'une même fondation de Suisse romande qui accueille des élèves pour lesquels le cursus scolaire ordinaire n'est plus envisageable. Le suivi logopédique de Barbara se déroule dans un cabinet privé et celui des autres adolescents au sein de la fondation qui les scolarise. Tous les adolescents rencontrent des difficultés langagières depuis l'enfance. Ainsi, pour tous, la prise en charge logopédique se fait depuis déjà quelques années en séances individuelles et parallèlement pour certains également en séances de groupe. Dans les données, la prise en charge logopédique prend la forme de séances individuelles pour 3 adolescents (Barbara, Marine et Mathieu), chacun avec une logopédiste différente, et d'un groupe thérapeutique animé par 2 logopédistes pour les 4 autres (Alex, Elliot, Ralph et Victor). Le groupe thérapeutique a débuté en aout 2011 à raison d'une fois par semaine. Chez ces 4 adolescents une dyslexie et une dysorthographe sont diagnostiquées. Parallèlement à leur participation au groupe thérapeutique, les 4 adolescents bénéficient d'un suivi logopédique en individuel, à raison de deux séances par semaine pour Elliot et Ralph, une à deux par semaine pour Alex et une tous les quinze jours pour Victor. Les dyades partagent deux séances par semaine. Une

dyslexie et une dysorthographe sont diagnostiquées chez Barbara, une dysphasie est suspectée chez Marine et des troubles autistiques sont diagnostiqués chez Mathieu. Ce dernier bénéficie également d'une prise en charge de groupe dans un autre groupe à raison d'une fois par semaine ainsi que du suivi d'un ergothérapeute.

Nous détaillons dans ce qui suit le parcours individuel de chaque adolescent, en donnant les informations concernant les langues parlées, les troubles les affectant et les manifestations de ces troubles depuis l'enfance et prévalents encore actuellement, notamment durant le traitement, ainsi que les effets de la prise en charge logopédique.

Alex (15;05 ans), né en Suisse romande, est monolingue français. Il a d'abord eu un retard dans l'acquisition du langage oral. Des troubles de l'attention ont également été diagnostiqués. Il a fait l'ensemble de son parcours scolaire, du primaire au secondaire, dans la fondation. Durant ces années, un suivi logopédique en individuel à raison d'une à deux séances par semaine, ainsi qu'un suivi psychologique lui ont été proposés. Au moment de l'étude, en langage oral, il rencontre des difficultés pour trouver les mots à employer notamment lorsqu'il s'agit d'exprimer une opinion ou de donner son avis sur un sujet. Des problèmes de réflexion et d'analyse peuvent également se manifester dans son discours. Il a par exemple du mal à pouvoir se rappeler ce qui a été fait en séance et à pouvoir en dire quelque chose lorsqu'il est sollicité par les logopédistes. En revanche, il s'exprime plus facilement et de manière plus adéquate avec ses pairs. En langage écrit, les mêmes complications à exprimer son avis se manifestent. En lecture, il peine à lire précisément, et lorsqu'il écrit, son graphisme est perturbé. A la suite de sa prise en charge, les logopédistes observent qu'il possède une meilleure argumentation écrite, qu'il s'agit moins facilement et qu'il améliore son graphisme faisant preuve de plus d'autocontrôle. A la fin des enregistrements, une poursuite de sa prise en charge était envisagée sous la même forme.

Elliot (15;07 ans), né en Roumanie, a pour langue première le roumain. Il a été adopté à l'âge de 3 ans et est venu vivre en Suisse romande. Depuis, il parle uniquement le français. Des problèmes en langage oral sont rapidement apparus ; une dysphasie est diagnostiquée. Comme Alex, il a intégré la fondation dès le primaire afin de suivre un enseignement spécialisé et des traitements psychologique et logopédique. Durant ces années, son suivi logopédique en individuel a pris la forme d'une à deux séances par semaine. Au moment des enregistrements, du fait de sa dysphasie, Elliot fait un usage flou des mots et produit des

énoncés dont la signification est souvent équivoque pour son interlocuteur, d'autant plus qu'il a tendance à passer assez rapidement d'un thème de conversation à un autre. Les troubles décrits concernent des aspects pragmatiques. En revanche, comme la structure du langage n'est pas perturbée chez cet adolescent, il ne donne pas a priori l'impression d'avoir de troubles quand il s'exprime oralement. Sa dyslexie se manifeste principalement en lecture par des difficultés d'apprentissage, de mémorisation et de déchiffrement des mots. En plus des troubles du langage rencontrés, le travail de conceptualisation lui est difficile. A la suite de sa prise en charge logopédique, Elliot progresse dans l'affirmation de ses choix et idées, et son langage est plus concis. L'estime qu'il a de lui-même s'est améliorée. Aucune poursuite du suivi logopédique dans l'institution n'était envisagée pour lui à la fin des enregistrements puisqu'il était prévu qu'il quitte celle-ci.

Ralph (14;09 ans), né en Suisse romande de parents portugais, a pour langue première le portugais et est bilingue français-portugais. Il n'a pas connu de troubles du langage oral. Il manifeste toutefois des troubles de l'attention et un besoin d'attirer l'attention sur lui, ainsi qu'un manque d'assurance en lui. Il ne prend pas le temps nécessaire à la réalisation des activités demandées, et est souvent pressé de les finir. Il est entré dans la fondation en 4H, afin de bénéficier d'un enseignement spécialisé et d'un suivi psychologique et logopédique. Il a participé, en primaire durant une année, à un groupe thérapeutique, mais ses prises en charge logopédiques ont eu lieu surtout en individuel deux fois par semaine. Au moment de l'étude, en langage oral, le travail de remémoration et de synthèse de l'expérience vécue est affecté. Ses troubles du langage écrit se manifestent par une lecture peu précise. En outre, formuler son avis par écrit reste problématique pour cet adolescent alors qu'à l'oral il parvient à dire ce qu'il aime et être spontané. Après une année de groupe, les logopédistes ont constaté quelques progrès dans l'écoute des autres. A la fin des enregistrements, la poursuite du suivi logopédique en groupe et en individuel est envisagée pour cet adolescent.

Victor (16;01 ans) est né en Suisse et est monolingue français. Il n'a pas connu de troubles du langage oral. De façon générale, il a une faible estime de lui-même et manque d'autonomie. Il a d'abord suivi un enseignement primaire ordinaire. Il est arrivé à la fondation pour le secondaire après la 9H où un traitement logopédique hebdomadaire en individuel lui a été proposé, ainsi qu'un support d'aide à la lecture en classe à la suite de la demande de son ancien logopédiste. Il a déjà participé à un groupe thérapeutique, et ce avec d'autres adolescents, l'année précédant les enregistrements. Au moment des enregistrements, en

langage oral, il peine à s'affirmer (p. ex. pour choisir une activité ou pour défendre ses opinions). Par ailleurs, il éprouve de la gêne à lire devant les autres. Les troubles dyslexiques et dysorthographiques se manifestent par des perturbations en déchiffrage et en compréhension. Les correspondances graphophonologiques ne sont pas totalement maîtrisées. De ce fait l'encodage en orthographe n'est pas stabilisé. Après deux années de séances de groupe, les logopédistes constatent que les activités répétitives lui ont permis de faire des progrès en écriture. Victor a su exploiter les ressources et les aides à la rédaction qui lui ont été proposées. Ses prises d'initiatives ont été renforcées. Le groupe lui a permis également de s'affirmer, d'exprimer son avis, et ses goûts. Il ose lire devant les autres membres du groupe. A la fin des enregistrements, un suivi logopédique n'est pas envisagé pour cet adolescent puisqu'il quitte le centre pour faire un apprentissage agricole niveau AFP¹⁸. Il sera toutefois suivi par un maître socio-professionnel de la fondation. Les logopédistes ont fait remarquer que Victor a été l'adolescent le plus sensible à la caméra. Il a élaboré des stratégies pour ne pas lire les jours où le groupe était filmé, ainsi que pour être toujours dos à la caméra. Il a été beaucoup plus retenu lors des séances filmées que lorsqu'elles ne l'étaient pas.

Marine (12;07 ans) est née en Suisse de parents portugais. Même si sa langue première est le portugais, elle est peu à l'aise avec cette langue et n'utilise que le français. Très tôt, une dysphasie est suspectée. Elle a bénéficié du suivi d'un professionnel en garderie à 2;06 ans afin de favoriser le développement de ses capacités langagières. Une communication perturbée s'observait ensuite au jardin d'enfants. Cependant en raison d'une situation familiale complexe¹⁹ (Marine bénéficiant de l'AEMO²⁰ à cette période, un éducateur venait à la maison), de troubles psychologiques et d'un état dépressif, le diagnostic de dysphasie n'a pas été posé. Sa logopédiste actuelle suggère plutôt de parler de troubles des apprentissages par rapport à l'écrit, notamment dans la structuration de ses connaissances, ainsi que de difficultés en langage oral. Durant sa 1H et sa 2H (école enfantine), elle reçoit un suivi logopédique individuel en ambulatoire à la fondation dont sont issus les enregistrements.

¹⁸ La formation AFP (Attestation fédérale de Formation Professionnelle) dure deux ans et offre une alternative aux personnes rencontrant des difficultés d'apprentissage, en particulier dans le domaine scolaire. Cette formation permet d'exercer un métier et d'entrer sur le marché de l'emploi en tant qu'employé-e-qualifié-e. Selon les résultats des candidats, il est ensuite possible de poursuivre une formation pour obtenir un certificat fédéral de capacité (CFC), les exigences de la formation AFP étant au niveau de la pratique (en entreprise) sensiblement identiques à celles du CFC. Seuls les cours théoriques donnés à l'école professionnelle à raison d'une fois par semaine, sont allégés et adaptés au public concerné.

¹⁹ Les parents de Marine sont présents pour elle : ils ont participé à toutes les réunions la concernant.

²⁰ L'Action Educative en Milieu Ouvert vise à rétablir la place éducative des parents et à renouer les liens familiaux. Cette mesure tend à favoriser l'autonomie du jeune compte-tenu de ses potentialités et de sa capacité à les développer.

Elle a intégré l'enseignement spécialisé en 3H (début du primaire), avec renfort pédagogique et logopédique. En 4H, le suivi logopédique s'est arrêté au profit d'une année de psychomotricité et a repris en 5H. Au moment des enregistrements, elle est en 9H spécialisée, mais elle a 3 ans de retard scolaire en mathématiques ainsi qu'en français. Deux fois par semaine, des suivis logopédique et psychologique en individuel lui sont proposés. Le langage oral est marqué par une syntaxe perturbée ainsi qu'un manque lexical, ce qui rend difficile pour l'adolescente la construction de discours. Marine manifeste cependant du plaisir à être dans les échanges verbaux et utilise le langage à bon escient. Ses productions écrites sont souvent non ponctuées. Le schéma de la phrase *sujet – verbe – complément* est souvent absent. La structuration des connaissances en grammaire et conjugaison est problématique. En ce qui concerne ses ressources, l'adolescente possède un niveau suffisant en lecture, elle fait d'ailleurs des lectures par elle-même et prend plaisir à écrire à la maison. Son orthographe lexicale est bonne. A la suite des prises en charge, sa logopédiste observe que Marine a gagné en autonomie. Sa curiosité s'est développée. Marine est plus organisée dans sa manière de penser. A la fin des enregistrements, la poursuite du suivi logopédique de Marine est prévue.

Mathieu (16;02 ans) est né en Suisse de père péruvien et de mère française. Il est bilingue espagnol-français. Des troubles du spectre autistique se sont manifestés avant qu'il n'entre à l'école. Il en résulte que Mathieu a très tôt été entravé pour communiquer. La perturbation de ses capacités langagières orales a alors été considérée comme secondaire aux troubles autistiques. Il faisait preuve de peu d'initiatives et manquait d'autonomie. Il présentait également des troubles moteurs. En revanche, ses capacités cognitives s'avéraient excellentes. Dès que ses troubles ont pu être identifiés, Mathieu a été suivi par un ergothérapeute. Le traitement logopédique a commencé à l'âge de 3 ans. Il est allé en classe de langage. Un soutien scolaire lui a permis de suivre l'enseignement ordinaire jusqu'en 7H. Il est entré en 8H dans l'institution où il a bénéficié de trois ans de séances individuelles à raison de deux fois par semaine et de deux ans de séances de groupe en 2010 et 2011. A son arrivée dans l'institution, il parlait peu et ne s'exprimait pas. Il était apeuré et toujours seul à la récréation. Au moment des enregistrements, il est en train de finir sa scolarité obligatoire avec un niveau de 11H spécialisé. Les troubles se manifestent par des problèmes massifs de communication. Il a de la peine à entrer en contact, à se faire comprendre, à comprendre le message de l'autre et à se mettre à la place de l'autre. Il a toutefois conscience de ses limites, mais ne réussit pas à mobiliser des stratégies pour les surpasser (p. ex. identifier les informations manquantes dans une conversation générant une situation de malentendu). Ses

productions écrites attestent que se mettre à la place de l'autre reste problématique : l'établissement de la référence est peu précis, les éléments sont juxtaposés sans lien explicites entre eux (sans connecteurs), et les omissions de mots sont fréquentes. Par ailleurs, ses productions écrites abondent de détails non nécessaires. En revanche, il manifeste une excellente compréhension du langage écrit. Sa logopédiste constate une bonne évolution de la communication en séance logopédique, mais il ne parvient que rarement à transférer ses capacités dans d'autres environnements ou lieux sociaux comme en classe. L'adolescent exprime la demande de *vouloir être mieux compris*. Il lui faut beaucoup de rituels avant de réussir à stabiliser un apprentissage communicationnel (p. ex. parvenir à saluer une personne qu'il connaît dans la rue). A la fin des enregistrements, un suivi logopédique dans sa forme actuelle n'est pas envisagé, puisqu'il quitte la fondation pour un centre de formation adapté avec des maîtres socio-professionnels et des éducateurs.

Barbara (13;08 ans) est née à Cuba et a pour langue première l'espagnol. Sa famille est venue vivre en Suisse romande lorsqu'elle était âgée de 7 ans. De ce fait, elle est bilingue espagnol-français. Elle n'a pas rencontré de trouble spécifique du langage oral, mais des problèmes d'apprentissage de la langue française. Des difficultés d'apprentissage du langage écrit sont ensuite observées. L'adolescente présente également une suspicion de troubles logico-mathématiques. Au moment des enregistrements, elle est en 9H au sein de l'enseignement ordinaire avec des mesures d'aménagements scolaires pour élèves qui présentent un trouble isolé de type dyslexie-dysorthographe. Par exemple, elle dispose d'un temps supplémentaire par rapport aux autres élèves lors des épreuves et la compréhension qu'elle fait des consignes écrites est vérifiée et il lui est autorisé d'utiliser un guide de relecture. Le traitement logopédique, qui se déroule en dehors du cadre scolaire depuis novembre 2010, a eu lieu une fois par semaine jusqu'en avril 2011. Au moment des enregistrements, deux séances par semaine sont proposées à l'adolescente. En langage oral, Barbara présente surtout un manque lexical engendrant souvent des malentendus ou de l'incompréhension. Les troubles du langage écrit se manifestent en lecture, affectant l'oralisation et la compréhension, la reconnaissance des mots étant insuffisante. Ses productions écrites comportent encore des erreurs phonétiques, ainsi que des erreurs morphogrammicales (conjugaison, accords en genre et en nombre) traduisant un manque de réflexion grammaticale. La stratégie lexicale (lexique interne, dérivation) est peu utilisée. Le niveau actuel d'acquisition des connaissances linguistiques est jugé relativement stable par sa logopédiste malgré la persistance des troubles. L'investissement et la motivation de

l'adolescente ne sont par ailleurs plus aussi bons qu'au début du traitement. A la fin des enregistrements, son traitement s'effectue à nouveau une fois par semaine pour des raisons familiales qui l'empêchent de se libérer davantage.

Les profils des adolescents de l'étude sont ainsi très hétérogènes, de par le trouble langagier rencontré et le parcours du suivi logopédique. D'après les informations recueillies auprès des logopédistes, tous les adolescents de l'étude rencontrent toutefois des difficultés au niveau du langage oral au moment des enregistrements. Les évocations d'expériences personnelles, en tant que productions de l'oral, sont susceptibles d'être impactées par ces difficultés, et ce alors même qu'elles sont largement utilisées dans la société (Bronckart, 1997). Notre intérêt pour l'étude des évocations se voit ainsi renforcé.

6.1.2 Les logopédistes

La logopédiste de Barbara travaille en cabinet privé. Elle a travaillé auparavant 11 ans dans une institution de l'enseignement spécialisé avec des adolescents. Lorsqu'elle a intégré le cabinet, elle a d'abord travaillé avec des enfants. Elle prodigue le traitement de 7 patients adolescents : elle en suit 5 en séances individuelles et 2 en groupe thérapeutique qu'elle co-anime avec une autre logopédiste. Elle co-anime trois autres groupes composés d'enfants.

Les autres logopédistes travaillent dans une fondation qui accueille des élèves durant tout le cursus scolaire obligatoire et qui comprend deux secteurs : l'enseignement spécialisé de l'école enfantine et celui des degrés primaires et secondaires dans lequel ont eu lieu les enregistrements. *Les deux logopédistes qui co-animent* le groupe thérapeutique constitutif du corpus (LOA et LOB) travaillent depuis 30 ans dans cette fondation, et ont aussi pratiqué des prises en charge d'enfants en ambulatoire. Elles ont acquis de l'expérience dans les traitements individuels et de groupe d'adolescents. Elles ont instauré dans la fondation dès les années 90 la pratique du groupe thérapeutique animé exclusivement par des logopédistes pour des adolescents rencontrant un TDL. *La logopédiste de Mathieu* travaille depuis 4 ans dans l'institution, et intervient aussi au sein du secteur des plus petits. Elle propose des suivis en individuel et a de l'expérience avec des groupes adolescents. Elle co-anime des groupes pragmatiques avec un psychologue. *La logopédiste de Marine* travaille depuis 9 ans au sein de la fondation et a l'expérience de la pratique en ambulatoire. Elle intervient également au sein du secteur des plus petits. Elle pratique un suivi individuel avec les adolescents, et propose le format de suivi en groupe avec les enfants.

6.2 Les séances de traitement logopédique

La méthodologie de recueil des données s'est inscrite dans une démarche d'observation (p. ex. De Ketele, 1981) des pratiques interactionnelles effectives durant les traitements logopédiques à l'adolescence. Afin d'éviter toute forme d'intervention, les membres du projet IC-YOU²¹ ont demandé aux logopédistes volontaires de filmer elles-mêmes les séances qu'elles animaient, et ce, sans leur proposer d'activité. Ils leur ont procuré deux caméras et un enregistreur audio, en précisant qu'il serait préférable que les séances filmées soient espacées d'une semaine au minimum. Les enregistrements ont eu lieu sur deux sites de Suisse romande durant le printemps et l'été 2012. Au total, nous avons à disposition les enregistrements audio-vidéo de trois dyades et d'un groupe thérapeutique sur une période de trois mois, soit un total de 25 séances de traitement logopédique impliquant des adolescents. Plus spécifiquement, nous disposons des enregistrements de 6 séances du groupe, de 5 séances de la dyade de Mathieu, de 6 de celle de Barbara et de 8 de celle de Marine, soit un total d'un peu plus de 20 heures d'enregistrements. Une séance dure environ 1h30 pour le groupe, 40 minutes pour les dyades de Marine et de Barbara et 30 minutes pour celles de Mathieu.

²¹ Nous avons intégré le projet 6 mois après son lancement et remercions Ioana-Maria Stoenica et Stefano Rezzonico qui ont procédé au recueil des enregistrements des séances de traitement logopédique.

7. Méthodologie d'analyse

Afin d'étudier les utilisations des évocations d'expériences personnelles produites dans le corpus, nous avons pour objectif de quantifier certaines de leurs caractéristiques contextuelles, discursives, interactionnelles et aspects de contenu. Pour ce faire, les interactions récoltées sont transcrites et subdivisées en énoncés que nous regroupons en *séquences discursives*, la séquence étant l'unité discursive constitutive de l'interaction verbale que nous utilisons pour identifier l'ensemble des productions discursives du corpus, dont les évocations. Les séquences qui concernent une évocation sont ensuite analysées au moyen de catégories d'analyse de façon à en extraire des données quantitatives que nous soumettons à des tests statistiques. Dans ce qui suit, nous présentons d'abord les conventions de transcriptions utilisées (7.1), puis montrons que l'ensemble de la méthodologie d'analyse adoptée repose sur l'énoncé (7.2). Nous exposons ensuite les critères définitoires de la séquence discursive (7.3), puis des catégories d'analyse (7.4) et présentons les quantifications et tests statistiques (7.5).

7.1 Transcriptions

Les interactions sont transcrites²² selon les conventions établies dans le cadre du projet *Speech Therapy*. Ces conventions sont inspirées de différentes sources dont LEAPLE (2001), les propositions méthodologiques de transcription pour l'analyse des capacités discursives de Weck (2002) ainsi que les conventions du programme *Interactions mère-enfant en situation logopédique*²³. Les transcriptions suivent l'orthographe usuelle du français. Nous les avons relues et complétées. Chaque locuteur est identifié par trois lettres en capitale. Pour les adolescents, il s'agit des trois premières lettres de leurs prénoms d'emprunt et pour les logopédistes de leur fonction soit LOG. Dans le cas du groupe, les deux logopédistes sont différenciées par LOA et LOB. Afin de rendre compte de l'alternance de la prise en charge discursive, les données sont transcrites sur la base du tour de parole (ensemble des émissions verbales et vocales), lequel est décomposé en énoncés, lesquels sont référencés au moyen de lettres (a, b, c.). Pour un même locuteur, nous considérons qu'un changement de tour de parole a lieu à la suite d'une pause de plus de deux secondes entre deux de ses énoncés. Les interjections, onomatopées ou autres phatèmes sont écrits de la façon suivante : *ouais* ; *nan* ;

²² Betül Akin, Marie-Caroline Cario, Morgane Gallet, Viviane Lamon, Pauline Maitre et Ioana-Maria Stoenica ont contribué à ces transcriptions. Nous tenons vivement à les en remercier.

²³ Ce programme a été subventionné par le FNRS suisse et dirigé par Geneviève de Weck (requérante principale) en collaboration avec Anne Salazar Orvig de 2006 à 2011. Il concerne deux projets « *Interactions mère-enfant en situation logopédique : dynamique interactionnelle et étayage* » (2009-20011, numéro du subside : 100012-124744) et « *Les interactions mère-enfant dysphasique en situation logopédique* » (2006-2008, numéro du subside 100012-111938).

eah ; mhm ; mh ; hein ; ben ; oh ; ah ; waouh. Afin de rendre compte de l'ensemble de l'interaction et des différentes participations des membres des séances, nous incluons dans les transcriptions du non-verbal que nous présentons entre deux parenthèses. Il s'agit des gestes conventionnels (p. ex. le pointage, le *oui/non* de la tête ou du doigt, le haussement d'épaules signifiant *je ne sais pas*) ainsi que d'aspects non-verbaux pertinents pour comprendre l'interaction à la lecture des transcriptions et produits en réaction aux propos d'un autre participant. Il s'agit des sourires, des regards, des gestes non-conventionnels (mimes), des déplacements de participants (fermer la fenêtre) ou des actions (Exemple 1). La numérotation de l'ensemble des participations verbales et non-verbales se fait par locuteur.

Exemple 1 Dyade de Barbara – Séance 1

Lors d'une dictée de mots sur l'ordinateur, l'adolescente orthographie les homonymes de l'adverbe *vers*.

BAR 249 ((commence à taper le mot qui vient d'être dicté par l'ordinateur))

LOG 258 a alors ça exi- ça c'est un mot qui existe.

b mais c'est le ver de terre.

BAR 250 ((tape à l'ordinateur))

LOG 259 a ça c'est la couleur verte.

b donc nous c'est l'autre.

BAR 251 ((tape à l'ordinateur))

LOG 260 a oui.

Les symboles des transcriptions sont présentés ci-dessous :

((xxx)) : la double parenthèse concerne le non-verbal, la description d'aspects du comportement vocal (rires, soupirs, inspirations et raclements de gorge) et les commentaires sur la façon de dire ;

: le dièse signifie que l'interlocuteur a produit un phatique, un régulateur (*mhm ; oui*) ;

a:h : les doubles points marquent l'allongement ;

AH : les lettres capitales marquent l'accentuation, l'insistance ;

ouais : le soulignement indique un chevauchement entre deux tours de parole ;

• : un même nombre de points noirs permet de référencer entre eux les chevauchements en cas d'ambiguïté possible entre plusieurs soulignements ;

° : le point blanc marque la concomitance entre le verbal d'un locuteur et le non-verbal d'un autre participant. Un même nombre de points blancs permet de référencer entre eux ces cas de concomitances en cas d'ambiguïté ;

(e) : un phonème élide est marqué entre parenthèses ;

/ : une barre oblique marque une seconde de pause ;

{xxx} : le verbal incompréhensible est représenté par trois x entre accolades ;

= : le signe égal marque la concomitance entre le verbal et le non-verbal pour un même locuteur ;

"mmm" : le discours rapporté ou direct se met entre guillemets droits ;

- : le tiret marque l'interruption abrupte de l'émission d'un mot ou groupe de mots à l'intérieur d'un tour de parole (p. ex. *un ga- une fille*). Le locuteur poursuit son tour après cette interruption de mots.

Pour le groupe, les conventions sont adaptées afin de transcrire les schismes interactionnels, soit les situations dans lesquelles plusieurs foyers d'interaction distincts s'observent, comme par exemple lorsque deux membres du groupe entament une conversation n'étant pas en lien thématique avec l'activité en cours et que réalisent les autres membres du groupe (Exemple 2), ou lorsqu'à la suite d'une tâche d'écriture l'une des deux logopédistes revient sur la production d'un adolescent alors que l'autre logopédiste échange avec un autre adolescent.

Exemple 2 Groupe – Séance 1

Les participants résument leur précédente séance. Ils ont formé deux équipes et chacune a élaboré pour l'autre plusieurs questions de culture générale. Il a été convenu que chaque équipe choisisse ensuite une question proposée par l'équipe adverse pour y répondre.

LOB 63 b °alors Victor refais ta proposition°;...

VIC 48 °((bâille))°

Schisme 2

Foyer d'interaction 2a :

VIC 49 a mais de quoi ? = ((regarde LOB))

LOB 64 a qu'est-ce que tu avais fait comme proposition tout à l'heure ?

VIC 50 a les questions?

Foyer d'interaction 2b

RAL 63 a ((à voix basse)) en fait... c'est connecté à la caméra ça ? = ((pointe le micro posé sur la table)) = ((regarde LOA))

LOA 58 a mh ? = ((s'adresse à Ralph))

RAL 64 a c'est connecté à la- à la caméra ou bien ?• = ((pointe le micro posé sur la table)) = ((regarde LOA))

LOA 59 a non.• = (("non" de la tête))

RAL 65 a ah:. = ((acquiescement))

Fin du schisme 2

LOB 65 a qu'i(l) faut choisir parmi les deux questions.

VIC 51 a ouais.

b pa(r)c- ben (il) y en avait un d(e) chaque éq- i(l) y a les deux d(e) chaque épi- équipe i(ls) devaient écrire deux propositions différent(e)s

Les schismes sont numérotés au fur et à mesure de leur apparition dans l'interaction, la numérotation recommençant pour chaque séance. La fin des schismes est indiquée. Afin de faciliter la lecture des transcriptions, chaque foyer d'interaction présent dans un schisme est transcrit linéairement et non dans l'ordre de production des énoncés. Au sein d'un schisme, les foyers d'interaction sont différenciés au moyen de lettres minuscules. Les *foyers d'interaction* ne sont pas considérés comme des *chevauchements* de tour de parole, ces derniers s'observant au sein d'un même foyer d'interaction (Exemple 2 : la fin du tour de RAL64 chevauche avec le tour de LOA59).

7.2 L'énoncé

A partir des règles de transcription et de segmentation de l'oral mises au point par Rondal et al. (1985), les membres du projet *Interactions mère-enfant en situation logopédique* définissent l'énoncé comme toute production verbale, même minimale, autonome

syntactiquement, et visant un seul projet communicatif (p. ex. une question, une assertion)²⁴. Ces propriétés de l'énoncé en font un étalon de mesure de l'oral adéquat pour notre recherche. En effet, nous souhaitons identifier et délimiter les différents discours produits dans l'interaction en tenant compte du locuteur. Les tours de parole rendent compte des alternances de prise en charge discursive mais il est possible pour un locuteur de passer d'un genre discursif à un autre dans le même tour de parole. Dans ces cas, nous ne pouvons pas déterminer un seul genre discursif auquel appartiendrait le tour. Nous avons donc besoin de segmenter l'interaction en deçà du tour de parole, et d'utiliser une unité du langage oral susceptible de présenter des caractéristiques discursives homogènes (une seule énonciation, un seul ancrage temporel). L'énoncé, comme il est constitutif du tour de parole et puisqu'il présente ces caractéristiques, s'avère l'unité la plus adaptée. Par ailleurs, considérer le langage en tant qu'action implique que les productions discursives se composent d'actes de langage. Ces derniers ne peuvent s'identifier à l'échelle du tour de parole, puisque ce dernier peut être composé de plusieurs actes de langage successifs. En revanche, l'énoncé ne possède qu'une seule valeur illocutoire (Austin, 1962/1970 ; Searle, 1969/1988) et constitue ainsi un meilleur candidat pour traduire du fonctionnement interactionnel des coproductions discursives. Par ailleurs, nous souhaitons objectiver, au moyen de quantifications, l'occupation de l'espace discursif par les évocations. Pour ce faire, nous estimons que le mot est un étalon de mesure trop petit, d'autant plus que le même acte de langage est susceptible de se réaliser en un ou plusieurs mots et que nous tenons à rendre compte des actes. Quant aux tours de parole, ils sont de longueurs variables. Certains ne constituent qu'une trace de participation à la conversation, ne proposant alors que des contenus sémantiques vides, comme dans les cas des phatiques ou des continueurs ; d'autres correspondent à un seul mot (p. ex. une réponse minimale attendue en *oui* ou en *non* à la suite d'une question fermée). D'autres encore, en revanche, sont composés de plusieurs énoncés, s'apparentant à du discours monogéré (Exemple 3). Pour toutes ces raisons, nous favorisons l'énoncé comme unité pour quantifier les données.

Exemple 3	Groupe – Séance 3. L'adolescent rapporte sa découverte du village Juzcar.
ELI 152	a et puis ben juste à la fin on avait visité euh un village très connu.
	b j(e) me rappelle plus mais.
	c puis i(l) y a beaucoup d(e) touristes.
	d puis avec la sortie du film les Schtroumpfs en 3D ben iz ont décidé / de peindre tout / tout l(e) villAge le grand village en bleu.
	e <u>tout !•</u>

²⁴ Nous avons exceptionnellement élargi la définition de l'énoncé aux gestes conventionnels, étant donné qu'ils sont facilement interprétables sur un plan langagier (p. ex. l'acquiescement de la tête).

Des critères syntaxiques sont utilisés pour procéder au découpage du tour de parole en énoncés. La syntaxe de l'énoncé comprend les relations de rection mais il existe une indépendance syntaxique de l'énoncé vis-à-vis de ceux qui le précèdent ou le suivent. Aussi, les propositions relatives et subordonnées font partie du même énoncé que la proposition principale (Hudelot, 1980). Par contre, deux propositions coordonnées ou juxtaposées correspondent à deux énoncés différents. La prosodie permet de désambiguïser certaines relations syntaxiques et/ou sémantiques. Les pauses permettent de différencier deux énoncés successifs produits par le même locuteur. Dans l'exemple 4, la pause (/) et l'intonation montante (?) du tour de parole nous amènent à considérer qu'il y a deux énoncés.

Exemple 4 Dyade de Marine – Séance 1

La logopédiste intervient alors que l'adolescente parle de ses vacances scolaires.

LOG 10 a d'été ou de Pâques ? /
 b lesquelles ?

Un énoncé peut être introduit par des interjections ou des formules du type *voilà*, ainsi que par des injonctions comme *regarde*. Il peut comprendre des phatèmes et incises ou propositions incidentes (*je crois, je pense*) et se clore par des questions tags (*hein ?*). En revanche, les interjections, phatèmes et autres formules ou injonctions, tout comme les incises ou les questions tag, constituent un énoncé à part entière quand ils présentent leur propre contour intonatif et qu'ils sont séparés de l'énoncé qu'ils introduisent ou suivent par une pause d'une seconde. Les mots *oui, non* et *si* font partie du même énoncé que le segment qui les suit si celui-ci apparaît comme une paraphrase stricte de la prophrase. En revanche, si le segment apporte un élément informatif nouveau, nous considérons qu'il s'agit de deux énoncés. Selon ces conventions, ce sont ainsi en partie des critères syntaxiques qui ont permis le découpage du tour de parole de l'exemple 3 en énoncés. D'autres critères concernent les actes de langage que réalise le locuteur. Le tour de parole de l'exemple 3 est composé d'assertions hormis le dernier énoncé qui constitue une exclamation. Ainsi, le changement de valeur illocutoire perceptible dans un tour de parole est tout autant informatif que sa structure pour procéder à son découpage en énoncés. Au total, nous différencions dix valeurs illocutoires des énoncés en nous inspirant des travaux de Salazar Orvig et de Weck (2008) et de de Weck et Marro (2010) : la question, l'ordre, l'assertion, l'assertion sollicitante, la réponse, l'acquiescement, le refus, le phatique, l'exclamatif-évaluatif et l'indécidable.

- *La question* sollicite une conduite discursive et constitue une demande d'un dire. Kerbrat-Orecchioni (1991) la définit comme un énoncé dont la finalité est d'obtenir de l'interlocuteur une information. Il s'agit de demandes d'information, de clarification, de confirmation, d'explicitation, de définition, de répétition, de relances du type *hein ?* isolé mais aussi de demandes de production d'un genre discursif (demande de raconter). Les demandes de permission, les propositions et les ébauches d'énoncés (Exemple 5 : LOG28b) sont considérées comme des questions. L'ébauche d'énoncé est un énoncé suspendu qui incite l'interlocuteur à le poursuivre. Le critère pour l'identifier est l'intonation allongée. D'un point de vue grammatical, l'énoncé peut être achevé ou inachevé. Les questions auto-adressées, auxquelles l'interlocuteur ne répond pas, sont intégrées dans la catégorie.

Exemple 5	Dyade de Marine – Séance 1	
LOG 27	a	mais qu'est-ce que TOI tu te rappelles de c(e)qu'on a fait ? sur la conjugaison ?
MAR 31	a	ben je sais qu'on avait fait les: verbes: on avait-je sais qu'on avait fait les verbes sur l'ordinateur.
LOG 28	a	ouais et puis on avait parlé::→
MAR 32	a	oh! comment trouver le futur et le: // imparfait.

- *L'ordre*, qui concerne une requête, est une demande de faire ou une injonction d'un dire. L'injonction peut prendre la forme d'une requête indirecte (Exemple 6 : LOG 88a).

Exemple 6	Dyade de Marine – Séance 1	
MAR 86	b	puis au futur j'avais pensé parce que j(e) voyais beaucoup souvent la même- le double de la lettre
MAR 86	c	j'ai dit "mais j(e) crois que c'est ça qui pourrait m'aider."
LOG 86	a	deux même lettres?
MAR 87	a	ouais
MAR 87	b	qui sont qui sont qui sont dans la phrase oui.
LOG 87	a	et puis ces deux mêmes lettres qui sont dans la? mh. dans la phrase où? euh?
MAR 88	a	et ben? dans le- dans-
	b	parce que- quand- d(e) temps en-
	c	ah! j'arrive pas à expliquer <u>comment</u> .
LOG 88	a	<u>mais tu peux m'écrire? ou?</u>

- *L'assertion* correspond à une proposition qui peut prendre la forme affirmative ou négative et dont le contenu est présenté comme vrai en toutes circonstances. Elle livre une information de manière autonome, c'est-à-dire qu'elle ne résulte ni d'une question, ni d'un ordre et ni d'une assertion sollicitante. Sont inclus dans cette catégorie les promesses, engagements et annonces de ce que l'on va faire.

- *L'assertion sollicitante* est une assertion suivie d'un tag ou d'une expression équivalente comme *tu vois ?* ou *hein ?* (Exemple 7).

Exemple 7 Dyade de Marine – Séance 1
 LOG 22 a c'était toi qu'avais d(e)mandé pour la conjugaison hein?

– *La réponse* est produite après une question, un ordre ou une assertion sollicitante. Elle s'achève dès lors qu'un interlocuteur intervient. Tant que le thème des énoncés demeure en lien avec la question, et donc qu'ils ont été suscités par celle-ci, ils sont considérés comme des réponses. Lorsqu'il s'agit de questions qui attendent pour réponse des listes, tous les éléments de la liste sont considérés comme des réponses, même si l'interlocuteur est intervenu entre temps. Comme la définition de l'énoncé que nous utilisons est élargie aux gestes conventionnels, ces derniers peuvent aussi être considérés comme des réponses (p. ex. acquiescer d'un signe de tête).

– *L'exclamatif-évaluatif* comprend les interjections, les onomatopées, les constructions exclamatives, divers soulignements accentuels et certaines modalisations affectives ou évaluatives (Exemple 8), que celles-ci soient mélioratives ou péjoratives. Relevons que chaque genre de discours est susceptible de provoquer chez les participants des réactions. Il peut s'agir d'alignement ou de désalignement avec ce qui vient d'être dit, d'évaluations positives ou négatives, d'un avis particulier, de l'expression d'une émotion ou d'un jugement, ou de toutes traces des effets que ce discours a pu provoquer chez les participants.

Exemple 8 Dyade de Marine – Séance 1
 La logopédiste est en train de vérifier que l'adolescente est dans le champ de la caméra.
 LOG 2 a alors? est-ce qu'on t(e) voit ?
 b ah ouais! on t(e) voit bien comme ça.
 c **super!**
 e j(e) crois qu(e) c'est tout bon.
 MAR 2 a mhm.
 LOG 3 a **extra!**

– *L'acquiescement* comprend toute forme de validation, d'approbation. Il peut s'agir de formulations comme *oui*, *ouais*, *mhm* et *voilà* ne résultant ni de questions, d'ordres ou d'assertions sollicitantes. Il peut aussi s'agir de reprises validant les dires précédents.

– Inversement *le refus* exprime un désaccord, une désapprobation. Les énoncés justifiant le refus sont aussi considérés comme tels.

– *Le phatique* est un élément centré sur le contact entre les interlocuteurs comme les régulateurs en *mhm* et *oui* (Exemple 9). Il se distingue des acquiescements dans le sens où il est produit pour montrer que l'information est réceptionnée tout en engageant l'interlocuteur à poursuivre son discours. Il s'apparente ainsi à des accusés de réception minimaux de

l'information comme les *ah* ne marquant ni l'accord, ni le refus (Heritage, 1985). Le phatique inclut les termes sociaux (salutations, remerciements).

Exemple 9	Dyade de Marine – Séance 1	
MAR 243	a	mais parce que moi franchement je je le dis mais.
LOG 246	a	mhm.
MAR 244	a	sans me gêner j'aime pas l(e) C. (nom d'une école)
	b	j'aime pas.
	c	j(e) veux pas y aller.
LOG 247	a	ouais.
MAR 245	a	j(e) veu:x- j(e) veux aller dan:s une autre école mais sauf C. [nom de l'école]

– *L'indécidable* concerne les cas de verbal incompréhensible et les énoncés pour lesquels le contexte ne permet pas d'attribuer une valeur illocutoire.

Les valeurs illocutoires permettent de commenter les initiatives des participants et les réactions à ces prises d'initiatives. Les initiatives concernent les assertions, les assertions sollicitantes, les questions et les ordres et les réactions englobent les réponses, les acquiescements, les refus et les phatiques. Pour ce qui concerne l'exclamatif, s'il est utilisé pour commenter la situation de production, il peut concerner une initiative comme dans l'exemple 8. En revanche, s'il est utilisé pour commenter les contenus du discours, il est considéré comme une réaction. Les valeurs illocutoires des énoncés sont indiquées dans les transcriptions au moyen des symboles suivants :

- . : assertion, réponse, acquiescement, refus, phatique. Certaines assertions/réponses ne sont pas achevées par le locuteur (auto-interruption notifiée §) ou interrompues par l'interlocuteur (hétéro-interruption notifiée §§) ;
- ! : exclamation ;
- ? : question, assertion sollicitante ;
- i : ordre ;
- : ébauche d'énoncés.

7.3 La séquence discursive

Afin d'étudier les évocations d'expériences personnelles présentes dans le corpus, il se pose au préalable la question de leur identification, soit de leur définition en tant qu'*unité discursive* constitutive de l'interaction verbale. En outre, comme nous nous intéressons à l'importance relative des évocations par rapport aux autres productions discursives, nous souhaitons nous doter de critères pour définir toutes les productions discursives d'une interaction et pas seulement celles au moyen desquelles les participants évoquent leurs expériences personnelles. Il s'agit alors de subdiviser les interactions en unités discursives ni

trop petites, car cela nous amènerait à décrire qualitativement moment par moment les interventions verbales successives des participants, ni trop grandes, afin qu'au sein de l'unité discursive choisie nous puissions observer des caractéristiques de planification et de choix des différentes unités linguistiques propres à un genre discursif (de Weck, 2000 ; de Weck et Rosat, 2003). En définitive, notre choix d'unité discursive porte sur la *séquence discursive* et les modèles discursifs investis pour définir les genres de séquences sont les architypes discursifs (Bronckart, 1997). La *séquence discursive* est un regroupement d'au moins 5 énoncés présentant les mêmes caractéristiques d'ancrage à la situation de production. Deux temps sont alors nécessaires pour identifier les séquences discursives dans le corpus. Dans le premier, les énoncés sont classifiés selon les deux rapports d'ancrage à la situation de production proposés par le modèle des archétypes discursifs :

- le rapport du locuteur vis-à-vis de son discours : *impliqués* vs *autonomes*. Les énoncés *impliqués* sont construits avec des marques de 1^{ère} ou 2^{ème} personne et les énoncés *autonomes* avec celles de la 3^{ème} ;

- le rapport au référent de la situation de communication pour lequel la dimension temporelle est centrale : *disjoints* vs *conjoins*. Les énoncés *disjoints* présentent une distance temporelle (antérieure ou postérieure) par rapport au moment de leur production et sont alors construits avec les temps du passé ou du futur. Le moment de production des énoncés *conjoins* coïncide avec celui auquel ils réfèrent, sans qu'une origine temporelle ne soit nécessairement posée, ces énoncés sont alors construits avec les temps du présent.

En combinant les deux rapports d'ancrage à la situation de production des énoncés, il est possible d'obtenir quatre types d'énoncés différents : les énoncés *disjoints-impliqués* qui concernent les évocations d'expériences personnelles et qui relèvent de l'architype du récit d'expériences personnelles, les énoncés *conjoins-impliqués* qui relèvent du discours interactif, les énoncés *conjoins-autonomes* du discours théorique et les énoncés *disjoints-autonomes* de la narration. Dans un deuxième temps, les énoncés partageant les mêmes caractéristiques d'ancrage sont regroupés en unités discursives que nous appelons *séquences discursives*. Les 5 énoncés requis pour former une séquence doivent être porteurs de signification. Nous intégrons alors au comptage seulement les énoncés pleins, et non les énoncés vides comme les phatiques. Que ces regroupements ne soient possibles qu'à partir de 5 énoncés se justifie pour deux raisons. La première concerne le fait que les discours observables au sein d'interactions verbales sont coproduits. Or, les prises de parole des participants sont censées alterner au sein des coproductions discursives. Avec un minimum de 5 énoncés, nous nous assurons qu'il y a eu au minimum deux allers-retours verbaux entre les

participants lorsque les tours de parole ne contiennent qu'un énoncé. La deuxième raison concerne les cas où les discours s'apparentent plutôt à des productions monogérées et est liée à la partie de la définition que nous utilisons du récit d'expériences personnelles qui stipule que les événements évoqués doivent être dilatés. Nous pensons qu'ils peuvent l'être, si les séquences qui les concernent sont construites avec un minimum de 5 énoncés. Nous appliquons ce raisonnement aux narrations qui doivent aussi pouvoir concerner des événements qui soient dilatés, et non seulement mentionnés, ainsi qu'aux discours théoriques qui doivent aussi présenter une progression temporelle (p. ex. une recette ou un mode d'emploi). Afin d'uniformiser la façon dont nous regroupons les énoncés en séquences discursives, nous appliquons également cette règle des 5 énoncés pour relever celles du discours interactif. Ainsi, conformément aux architypes discursifs (Bronckart, 1996), les regroupements d'énoncés disjoints-impliqués constituent des *séquences de récits d'expériences personnelles*, ceux d'énoncés conjoints-impliqués de *discours interactifs*, ceux d'énoncés conjoints-autonomes de *discours théoriques* et ceux d'énoncés disjoints-autonomes de *narrations*. Les énoncés qui s'observent en fin de séquence et qui prennent la valeur de commentaires ou d'évaluations sont constitutifs de la séquence qu'ils permettent de clore même s'ils ne partagent pas les caractéristiques d'ancrage de l'architype de la séquence.

Des critères complémentaires sont nécessaires pour catégoriser les énoncés en genres de séquences, et ce en raison de la présence de *discours intermédiaires* et d'*énoncés isolés*.

Les discours intermédiaires. Les productions langagières n'obéissent pas strictement aux critères des architypes discursifs mais relèvent fréquemment de *discours intermédiaires* à deux d'entre eux. Cela se manifeste dans le corpus par le fait que les interactions contiennent de nombreux fragments où alternent des énoncés issus de deux genres discursifs différents. Dans ces cas, nous considérons que ces fragments constituent des *séquences intermédiaires* à deux architypes. Les combinaisons d'architypes qui concernent le récit sont présentées dans les catégories d'analyse du genre de séquences (cf. 7.4.1).

Les énoncés isolés disjoints-impliqués. A l'oral il est fréquent d'observer des *énoncés isolés* ne partageant pas les critères d'ancrage des énoncés environnants. Par rapport à la thématique des évocations d'expériences personnelles, nous relevons les énoncés isolés qui sont disjoints-impliqués et élaborons pour eux une 5^{ème} catégorie de séquence discursive : l'annonce de nouvelle. Ainsi, lorsque quelques énoncés successifs isolés obéissent aux critères de disjonction et d'implication mais qu'ils n'atteignent pas le nombre requis de 5

énoncés pleins pour former une séquence de récit d'expériences personnelles, ils constituent une séquence d'annonce de nouvelle (Fayol, 1983).

Les autres énoncés isolés. Les énoncés isolés autres que les annonces de nouvelles s'observent dans deux configurations différentes. Dans l'une, l'énoncé isolé est produit au cœur d'une même séquence discursive : il n'interrompt pas la séquence discursive qui le précède, puisqu'elle se poursuit ensuite (Exemple 10). Il est alors intégré dans la séquence. Par conséquent, une séquence discursive peut contenir quelques énoncés isolés ne partageant pas les critères d'ancrage à la situation de production de l'ensemble des autres énoncés qui la composent. Dans l'autre configuration, l'énoncé isolé est produit entre deux séquences discursives différentes. Il est intégré à la séquence discursive postérieure car il permet souvent d'introduire le genre discursif à venir (Exemple 11) soit de transiter d'un genre à un autre.

Exemple 10 Dyade de Marine – Séance 4

La logopédiste explicite les raisons pour lesquelles la séance en cours est plus courte qu'à l'accoutumée.

LOG 147	a	c'est parce que on a commencé dix minutes plus tard.
	b	parce que moi j'avais euh j'ai eu un peu des soucis pour euh§§
MAR 144	a	pour la caméra.
LOG 148	a	pour la caméra.
	b	j'ai eu j'arrivais pas §
	c	ah! ben ça j(e) vais le mettre là parce que ça sert à rien.
MAR 145		((rire))
LOG 149	a	j'avais- j'ai dû changer d(e) cassettes.
	b	et puis j(e) me suis un p(e)tit peu énervée à essayer de bien la remettre dedans.

Les énoncés de l'exemple 10 présentent les caractéristiques d'ancrage du récit d'expériences personnelles, sauf le 3^{ème} du tour de parole de LOG148 qui présente celles du discours interactif. Avant l'énoncé isolé, nous avons les 5 énoncés requis pour former une séquence de récit d'expériences personnelles. Après cet énoncé, la séquence se poursuit. Nous intégrons alors l'énoncé isolé à la séquence. Dans cette séquence, la logopédiste explicite les raisons de son retard. Tout en produisant son récit, elle prépare le matériel qui sera utilisé durant la suite de la séance. Son énoncé isolé concerne cette mise en condition matérielle.

Exemple 11 Dyade de Barbara – Séance 6

BAR 195	b	on a jou::é plein. /
	c	mais en tout cas on avait une pièce libre où on pouvait faire c(e) qu'on voulait. / #
	d	et eu:h sinon on devait essayer d(e) réciter « le bourricot ».
	e	euh- ouais « le bourricot ».
LOG 205	a	((acquiescement))
LOG 206	a	toi t'as appris ça ?
BAR 196	a	ouais.
	b	j(e) le connais par cœur. = ((sourit))
LOG 207	a	vas -y j
BAR 197	a	en fait c'est une vieille dame / et un gars en fait un vieux monsieur # et un patron. #

LOG 208	a	mhm.
LOG 209	a	((acquiescement))
BAR 198	a	et en fait iz ont- i(ls) sont pauvres euh les deux /parce qu'i(ls) sont mari et femme.
	b	mais i(ls) sont pauvres. /

Dans l'exemple 11, l'ensemble des énoncés précédents l'énoncé du tour de parole 207 présente les caractéristiques d'ancrage à la situation de production du récit d'expériences personnelles et les énoncés lui succédant celles de la narration. L'énoncé du tour de parole 207, qui présente les caractéristiques d'ancrage du discours interactif, se retrouve donc isolé. Dans son récit, l'adolescente évoque les pièces de théâtre qu'elle étudie en classe, dont *Le Bourricot*, une comédie issue du recueil *Huit farces pour collégien* de Pierre Gripari. Comme elle affirme connaître cette pièce par cœur, la logopédiste l'invite à la réciter au moyen de cet énoncé isolé. L'adolescente accepte et narre l'histoire du Bourricot. Cet énoncé est à l'origine de la séquence de narration, c'est pourquoi il est intégré à cette dernière.

D'autres critères sont encore nécessaires pour pouvoir comptabiliser les séquences produites dans le corpus. En effet, des séquences successives peuvent relever du même genre et certaines séquences peuvent par ailleurs être morcelées.

Les séquences successives relevant d'un même genre. Les critères utilisés pour distinguer deux séquences discursives successives au sein de toute une succession d'énoncés relevant du même genre sont :

- *un changement de thème titre*, lequel englobe toute la séquence. Il s'agit d'un changement d'évènement pour les discours disjoints et d'un changement d'objet de connaissance pour les discours conjoints de type théorique. Pour le discours interactif, qui porte sur le contexte immédiat et les actions en cours des participants, nous considérons qu'au sein d'une succession d'énoncés relevant de l'architype du discours interactif, il y a un changement de séquence après une pause de plus de trois secondes ;
- pour les discours disjoints-impliqués, *un changement d'implication* du locuteur, soit le passage d'un discours impliquant un participant de l'interaction à un discours impliquant un autre participant ou le passage d'un discours impliquant un seul participant à un discours impliquant plusieurs participants et inversement (Exemple 12).

Exemple 12 Dyade de Marine – Séance 7

En tant que volontaires pour contribuer à la recherche les participants évoquent les séances qui seront filmées. La séance qui précède celle en cours n'a pu avoir lieu, alors même que les participants avaient prévu de se filmer.

LOG 8	b	donc en fait mardi toi t'étais malade ?

MAR 8	a	mhm.
LOG 9	a	hein qu'est-ce qui s'est passé ?
	b	t'étais- t'avais d(e) <u>la fièvre ou bien</u> ?
MAR 9	a	<u>ben</u> : j(e) me suis réveillée.
	b	j'avais mal au ventre.
	c	et puis j'avais- j(e) pouvais pas bien respirer.
	d	puis j'ai du- puis j'avais les yeux qui m(e) brûlaient.
LOG 10	a	oh dis donc !
	b	d'accord.
	c	donc t'es bien restée à la maison.
	d	puis ça- après ça allait déjà mieux l(e) <u>mercredi</u> ?
MAR 10	a	<u>mhm.</u>
LOG 11	a	t'as pu rev(e)nir le mercredi ?
MAR 11	a	oui.
LOG 12	a	ah ben voilà !
	b	d'accord.
	c	et puis du coup on filme aujourd'hui.
	d	on a décalé de- de deux jours.
	e	et puis on filme encore mardi.
MAR 12	a	((acquiescement))
LOG 13	a	c(e) qui a c'est qu(e) mardi matin faut qu(e) je r(e)garde avec °Céline si euh vous êtes là.
	b	ou bien si vous sortez à la piscine° ou comme ça hein?
MAR 13	a	° ((acquiescement)) °
LOG 14	a	mais normalement on va s(e) voir soit mardi ou p(eu)t-être lundi.
	b	on verra comment j'arrive: à organiser avec Céline.
MAR 14	a	mhm.
LOG 15	a	et puis là ben ce s(e)ra la dernière fois qu'on filme.
MAR 15	a	((acquiescement))
LOG 16	a	on arrive au bout.

L'exemple 12 présente une alternance d'implication. Au départ la mise en récit concerne une expérience vécue par la locutrice adolescente seule. A partir du 3^{ème} énoncé du tour de parole de LOG12, la mise en récit concerne une expérience vécue par les deux participants de l'interaction, puisqu'il s'agit des jours où le traitement sera filmé. Avec ce changement d'implication, nous considérons qu'il y a également un changement de séquence. L'exemple 12 concerne donc deux récits distincts. Précisons que le tour de parole de LOG13 concerne une expérience spécifique à la locutrice logopédiste, puisqu'il s'agit d'un de ses projets. Cette brève mention de l'expérience constitue une annonce. La logopédiste réactive ensuite le récit d'expérience vécue par la dyade concernant les jours pour lesquels les séances seront filmées (LOG14a). Si le changement d'implication du locuteur constitue un critère pertinent pour distinguer deux séquences successives, le changement de point d'ancrage temporel du récit ne l'est pas nécessairement. En effet, lorsque l'implication reste la même, le passage d'un point d'ancrage disjoint à un autre point d'ancrage disjoint, (p. ex. le passage d'une disjonction antérieure au moment de la communication à une disjonction postérieure) et inversement, peut traduire la mise en récit d'un aspect d'une trajectoire de vie. Dans l'exemple 12 la logopédiste se réfère à la fois implicitement au jour qui n'a pas pu être filmé (*et puis du coup*, LOG12c) soit

au passé, mais aussi au présent (LOG12c et d et LOG16) ainsi qu'au futur (LOG12e, LOG14a et b, LOG15a). Elle évoque plusieurs points d'ancrage disjoints comme *mardi* ou *lundi*. Cela s'explique par le fait qu'elle s'est engagée dans la planification des séances qu'il leur reste à filmer, qu'il en reste une seule et qu'elle n'est pas encore sûre du jour qui sera retenu. Il y a alors un aller-retour temporel entre les séances à venir et celle en cours. Par conséquent, le changement d'ancrage temporel n'est pas un critère suffisant pour différencier les séquences puisqu'il peut traduire un parcours et qu'il est intrinsèque à tout bilan. Ainsi, la continuité thématique dans la mise en relation de plusieurs expériences évoquées, constitue un critère pour considérer que ces évocations constituent une seule et même séquence.

Le morcellement des séquences. En situation de dialogue, les participants peuvent revenir sur ce qui vient d'être dit, et reprendre, soit poursuivre des contenus de séquences qu'ils avaient momentanément interrompus. Lorsqu'une partie de l'interaction présente les mêmes caractéristiques d'ancrage ainsi qu'une centration sur un même thème titre qu'une séquence déjà précédemment produite dans l'interaction, nous sommes en présence d'une poursuite de séquence. La poursuite et la séquence poursuivie appartiennent à la même séquence discursive. Ladite séquence, produite en plusieurs étapes, est qualifiée de *morcelée*. En revanche, une séquence est *produite en une seule partie* lorsqu'elle n'est pas poursuivie. Les séquences de discours interactif sont par définition produites en une partie.

7.4 Catégories d'analyse

Nous présentons les catégories nous permettant de décrire le corpus soit les genres de séquences (7.4.1) et les activités (7.4.2), puis les catégories nous permettant d'analyser les séquences avec évocation soit leurs caractéristiques interactionnelles (7.4.3), la spécification de leurs deux rapports d'ancrage à la situation de communication (7.4.4) et leurs rapports thématiques au contexte général des séances de traitement logopédique (7.4.5).

7.4.1 Les genres de séquences

Sont d'abord présentées les séquences qui relèvent de genres *prototypiques* soit les séquences de récit d'expériences personnelles (a), d'annonce de nouvelle (b), de narration (c), de discours théorique (d) et de discours interactif (e). Nous présentons ensuite les séquences qui relèvent de genres intermédiaires entre le récit et un autre genre et que nous intégrons dans une définition élargie du récit d'expériences personnelles (f). Enfin nous présentons une séquence intermédiaire entre le récit et le discours théorique que nous n'intégrons pas dans la définition du récit d'expériences personnelles : la séquence de *discours théorique impliqué*

qui constitue alors une 6^{ème} catégorie de séquences discursives (g). Les textes lus sont analysés séparément selon leurs propres caractéristiques d'ancrage.

a) Le récit d'expériences personnelles (dorénavant récit) concerne un regroupement d'énoncés *disjoints-impliqués* (Exemple 13), soit un discours de l'ordre du *raconter* :

- *impliquant le locuteur*. Formellement, l'implication du locuteur se traduit par le recours au pronom personnel de la 1^{ère} personne. L'évènement raconté doit avoir été vécu par au moins un des locuteurs de l'interaction. Il peut s'agir d'expériences *spécifiques* à un locuteur mais aussi d'expériences *partagées* par les participants lorsque l'évocation est issue du vécu du traitement. Dans ce cas, l'implication du locuteur s'étend aussi aux interlocuteurs ;
- *proposant un déroulement chronologique avec un point d'ancrage temporel défini et disjoint de la situation de communication*. Formellement, la disjonction se manifeste par le recours au temps du passé ou du futur et du mode du conditionnel mais aussi par des connecteurs temporels marquant le passé ou le futur. Les évènements évoqués sont soit antérieurs à la situation de communication soit postérieurs ;
- *portant sur un évènement dilaté*, ce qui se matérialise par la condition des 5 énoncés minimum requis pour constituer une séquence.

Exemple 13 Dyade de Marine – Séance 2 – Activité langagière libre

L'adolescente évoque l'une de ses expériences passées.

- MAR 58 a et puis pendant les vacances j'ai commencé déjà l(e) skate.
- LOG 55 a ah bon ? #
- b ben alors ça c'était euh madame Tounk qui avait r(e)gardé ou bien c'est toi qu'as fait toute seule?
- MAR 57 a ((acquiescement))
- MAR 59 a ben c'est mon- j'ai demandé à mon beau père s'il connaissait quelqu'un qui- qui avait un skate à m(e) donner.
- b puis il a dit
- c "oui"
- LOG 56 a mhm.
- MAR 60 a parce que son fils avant i(l) fai[t]ait- il faisait du skate.
- LOG 57 a waouh!
- b d'accord.
- c ok.
- MAR 61 a puis il m'a donné une planche.
- b puis main(te)nant- mais c'est juste- j'ai encore- mais j'ai quelqu'un d'autre qui- qu'il a dit / puisqu'il a eu un accident avec son bras.
- LOG 58 a ah en f(ai)sant du skate ?
- MAR 62 a oui.
- LOG 59 a ah ! ((aspiration))
- MAR 63 a et puis il a dit.
- b "ah moi j(e) pourrai t'apprendre !"
- c et puis j(e) dis
- d "ah oui merci ! "
- e euh parce que j(e) savais pas qu'il allait m(e) demander.

Dans l'exemple 13, le point d'ancrage est explicité et correspond à *pendant les vacances* (MAR58a). Le récit concerne une *expérience personnelle spécifique* à la locutrice adolescente, expérience qu'elle n'a alors pas vécue avec son interlocutrice logopédiste. Nous constatons toutefois que la logopédiste possède quelques informations liées à cette expérience (LOG55b). En raison de la fréquence de contact des participantes, et donc de la fréquence de leurs échanges, la logopédiste détient des informations sur le vécu de l'adolescente.

b) L'annonce de nouvelle (Fayol, 1987) (dorénavant annonce) constitue une forme plus succincte d'évocation de l'expérience personnelle que le récit. Elle présente les mêmes caractéristiques d'ancrage que lui (une implication du locuteur pouvant s'étendre aussi à l'interlocuteur et un point d'ancrage temporel disjoint antérieurement ou postérieurement de la situation de communication) hormis celle de la dilatation des événements, ce qui se matérialise par le fait qu'elle puisse être composée de moins de 5 énoncés contrairement aux autres genres de séquences. Le déroulement chronologique n'est alors pas un critère nécessaire. Souvent, seul le point d'ancrage temporel associé à l'évènement est mentionné. Si l'évènement évoqué ne présente pas de dilatation, il doit toutefois se caractériser par un développement potentiel (Exemple 14). Par conséquent, les informations concernant les connaissances des participants du type *je le savais* ne constituent pas des annonces.

Exemple 14 Groupe – Séance 2 – Activité structurée sur le langage

Schisme 2

Foyer d'interaction 2a

ALE 63 **a** **j'ai pas pu faire poisson d'avril.**

VIC 56 a ah! ((rire))

 b hé héhé

 c ben fais -le maint(e)nant.

VIC 57 a ((chantonnant)) tu tulututu: tutu tututu*

Foyer d'interaction 2b

LOB 74 a donc moi c(e) que j(e) proposais c'était c(e) que Alex vous a lu.

 b c'était que on refasse un calendrier.

 c j(e) vous ai:- j(e) vous ai fait un tout petit bout.

 d regardez;

 e j'ai REpris le calendrier qu(e) vous aviez fait.

 f hein?

 g j'ai juste refait le canevas.

Fin du schisme 2

Dans l'exemple 14, Alex évoque une de ses expériences (ALE63) : il n'a pas réalisé de poisson d'avril. Il ne développe pas cette expérience manquée puisqu'il ne donne aucune autre information comme le lieu de déroulement de l'expérience, les personnes qui l'entouraient, les circonstances et raisons qui l'ont empêché de faire une farce ou son ressenti face à cette expérience manquée. L'adolescent n'est pas sollicité par ses interlocuteurs pour donner

davantage de détails. Ils sont engagés dans une autre conversation : le récit de la locutrice LOB concernant une activité qu'elle a construite pour le groupe. La mention de l'expérience de l'adolescent constitue par conséquent une annonce de nouvelle. Les interventions ironiques de Victor (VIC56 et 57) qui s'ensuivent intègrent l'annonce. Sont intégrés dans la définition de l'annonce, les énoncés qui permettent de planifier le genre de discours (Exemple 15), l'activité ou le rôle de chacun des membres dans l'interaction à venir. Toutefois, si l'énoncé concerne le genre de discours à produire et que ce dernier l'est aussitôt, nous ne considérons pas qu'il constitue une annonce, mais qu'il intègre la séquence dont il spécifie le genre. Au même titre que les autres séquences, l'annonce peut générer des commentaires. Dans ces cas, il est possible que l'annonce soit composée de plus de 5 énoncés (Exemple 16).

Exemple 15 Groupe – Séance 3 – Activité langagière libre
LOA 263 c tu peux raconter après.

Exemple 16 Dyade de Marine – Séance 5 – Activité finalisée
MAR 47 a ah! j'ai- j(e) voulais inviter euh? ma stagiaire d(e)la classe.
LOG 48 a a:h!
MAR 48 a encore.
LOG 49 a euh? comment elle s'ap-?
b c'est aussi Céline hein?
MAR 49 a Céline.
MAR 50 a oui.
LOG 50 a ouais.

Dans l'exemple 16 Marine annonce à sa logopédiste qu'elle souhaite inviter une personne supplémentaire à venir assister au spectacle qu'elle organise. La logopédiste cherche à dénommer cette personne. Il n'y a donc ici aucune présence de dilatation, soit aucune progression temporelle, même si cette annonce atteint le nombre de 5 énoncés.

c) La narration s'oppose au récit par le fait que les énoncés qui la composent n'impliquent pas le locuteur. Elle concerne un regroupement d'énoncés *disjoints-autonomes*, soit un discours de l'ordre du *raconter* :

- étant *autonome à la situation de production* : l'évènement ne concerne pas les locuteurs. Formellement, l'autonomie à la situation de production se traduit par le recours aux pronoms personnels de 3^{èmes} personnes ;
- portant sur un *évènement dilaté* (condition des 5 énoncés minimum requis) ;
- proposant un déroulement chronologique avec un *point d'ancrage temporel défini et disjoint de la situation de communication* (temps du passé, du futur et mode du conditionnel).

Certaines narrations s'alignent sur une structure narrative déjà établie, puisqu'elles concernent la restitution d'événements issus de la littérature (Exemple 17), du cinéma ou des informations médiatisées (journaux, documentaires). Nous y intégrons les commentaires sur les personnages ou leurs actions, ainsi que la production de chants et poèmes. Y sont inclus les rumeurs ne s'appliquant pas aux participants. D'autres narrations concernent la création première d'une structure narrative, comme l'imagination de suites à une histoire.

Exemple 17 Dyade de Barbara – Séance 3 – Activité structurée sur le langage

L'adolescente restitue un passage de la pièce de théâtre *Les Fourberies de Scapin* de Molière.

BAR 91	b	il y avait l(e) valet.
	c	après il y avait ses- il y avait son- il y avait l(e) fils /d'un roi.#
	d	et après il y avait un autre fils d'un roi.
	e	i(l) y avait deux rois et deux fils.
	f	il y a deux histoi-§
	g	il y a deu:x deux rois et deux fils. <u>ok ?</u>
	h	<u>ils se sont</u> §§
LOG 102	a	((acquiescement))
LOG 103	a	<u>d'accord.</u>
	b	<u>chacun a son fils ?</u>
BAR 92	a	voilà.
	b	ils se sont jamais connus.
	c	et: le fils d'un roi il aime une fille.
	d	mais il est- elle est égyptienne.
	e	et son père i(l) veut pas qu'il se marie avec une Egyptienne.
LOG 104	a	d'accord.
BAR 93	a	donc après (il) y a des Egyp- des Egyptiens qui l'ont eu:h ?
	b	comment on dit ?
	c	euh capturée.
	d	et après il demande une ran- <u>une ran</u> §§
LOG 105	a	<u>le fils ?</u>
BAR 94	a	ouais voilà pour <u>le fils</u> .

Dans l'exemple 17, l'adolescente introduit les personnages de sa narration. Elle présente les premiers en indiquant leurs fonctions (un valet et deux rois), et les seconds en indiquant la relation de parenté qu'ils entretiennent avec eux (deux fils). L'adolescente rend saillant un aspect de la pièce : celui de l'existence d'un parallélisme dans la construction des rôles, puisqu'elle insiste sur le fait qu'il s'agit de deux familles distinctes (BAR91e, f et g). Ce faisant, elle explicite clairement qu'elle recourt à une narration, puisqu'elle commence à produire le mot *histoire*. Elle spécifie ensuite qu'il n'existe aucune relation entre ces deux groupes (BAR92b), puis cible les propos sur l'un des fils, en dévoilant les sentiments amoureux qu'il éprouve pour une étrangère, ce qui permet à l'adolescente d'introduire ce personnage supplémentaire. Nous pouvons considérer qu'elle vient de poser la situation initiale (Labov,

1973) de la pièce telle qu'elle l'a comprise à ce niveau de sa lecture. Elle introduit ensuite une complication : cet amour est contrarié par le père du fils (BAR92e). S'en suit une succession d'évènements (la capture du fils amoureux puis la demande de rançon auprès du père) que l'adolescente présente étrangement comme consécutifs à cette complication à en juger par l'emploi du connecteur *donc*. Le déroulement chronologique des évènements est marqué dans cet extrait par les occurrences de l'adverbe *après* (BAR93a et d). L'exemple 17 atteste que les narrations sont plus ou moins fidèles à la structure et au contenu même de l'œuvre première. En effet, leur restitution dépend de la compréhension initiale qu'en ont les participants.

d) Le discours théorique possède les caractéristiques d'ancrage à la situation de communication inverses à celles présentes dans le récit. Cette séquence concerne un regroupement d'énoncés *conjoint-autonomes*, soit un discours de l'ordre de l'*exposer* :

- étant *autonome à la situation de production* : le discours théorique ne concerne pas le locuteur. Formellement, il est construit avec les pronoms de la 3^{ème} personne ;
- étant *conjoint au monde* : il ne possède aucune origine temporelle. Il est considéré comme vrai en tout temps, dont celui de sa production, et en tout lieu, indépendamment du locuteur qui l'énonce. Formellement, la conjonction se manifeste par l'absence d'un point d'ancrage temporel défini et le recours aux temps du présent et du mode de l'impératif ;
- malgré l'absence d'un point d'ancrage temporel, certains peuvent proposer *un déroulement chronologique* comme dans le cas de la description d'actions successives à réaliser (Revaz, 1987), dont les recettes, modes d'emploi et procédures.

Le discours théorique, de type générique, définitoire ou descriptif, concerne l'exposition des connaissances inhérentes à un objet, à un concept ou à une procédure. Sont inclus les instructions ou consignes comme dans le cas des règles de jeux, les discours concernant les classifications établies ou traitant de la norme, dont les règles d'orthographe et de grammaire ainsi que les discours pour lesquels les participants visent à élaborer des méthodes et ceux pour lesquels ils cherchent à répondre à une question théorique (Exemple 18).

Exemple 18	Groupe – Séance 3 – Activité langagière libre	
LOB 196	a	<u>pourquoi</u>•• pourquoi un grand chef sort de sa cuisine à la fin ?••
VIC 162	a	<u>ben pour</u> ••• savoir si c'était bon !
LOB 197	a	voilà.
LOA 251	a	voilà.
LOB 198	a	pour avoir un avis un r(e)tour des clients <u>pa(r)ce que</u> §§
VIC 163	a	°((acquiescement))°
LOA 252	a	°pour <u>recevoir</u> les félicitations°.
LOB 199	a	i(l) i(l) reste dans sa cuisine pendant tout l(e)repas.
	b	<u>puis i(l) sait</u> • pas vraiment °°c(e) que- si en face iz ont été satisfaits. hein ?°° /

VIC 164	a	((acquiescement))
LOB 200	a	<u>donc euh</u> .••
VIC 165	a	<u>ben ouais</u> •.
RAL 235	a	<u>le marron à la</u> •• fraise / <u>avec d(e) la</u> ••• chantilly dessus t(u) sais. /
	b	<u>c'est bon mais</u> {xxx}.••••
LOB 201	a	<u>mais</u> ••• <u>les aides cuisiniers ou les autres</u> ••••cuisiniers qui sont pas chefs eux ils ne sortent pas d(e) la cuisine.
	b	t'avais °raison Alex.
	c	c'est vrai°.

L'exemple 18 atteste un champ lexical spécialisé spécifique à l'objet de discours abordé : celui de la sphère des *métiers de bouche* (*chef* : LOB196 et 201 ; *cuisine* : LOB196, 199 et 201 ; *bon* : VIC162 ; *clients* : LOB198 ; *repas* : LOB199 ; *aide-cuisiniers, cuisiniers* : LOB201). Ce discours intègre une classification des fonctions des membres de la brigade qui est basée sur la hiérarchie : le *grand chef* (LOB196), *les autres cuisiniers qui sont pas chefs* (LOB201) et les *aides cuisiniers* (LOB201). De façon générale, le discours théorique atteste de connaissances humaines. Or, ces connaissances peuvent être plus ou moins maîtrisées par les participants des interactions. Lorsqu'elles sont limitées, le discours qui en résulte n'est pas du discours théorique prototypique, mais comme les participants qui le produisent cherchent à le cibler, nous le catégorisons comme tel. L'*explication* ne peut constituer un trait définitoire du discours théorique. En effet, si cette conduite langagière concerne aussi des connaissances, elle est utilisée pour modifier celles de l'interlocuteur et se retrouve à ce titre dans différents genres de discours (Rezzonico, 2013).

e) Le discours interactif concerne un regroupement d'énoncés *conjoint-impliqués*, soit un discours de l'ordre de l'*exposer* :

- portant sur le *hic et nunc*. Formellement, le discours interactif génère de nombreux déictiques. Son accessibilité passe alors par la situation de communication ;
- *conjoint* au monde : en raison de l'utilisation des déictiques, l'origine temporelle de cette séquence est explicite et réfère à son moment de production. Ainsi, dès que l'objet de discours est présent (ou semi présent, perceptible auditivement ou visuellement) dans la situation de communication, nous sommes en présence d'un discours interactif ;
- *impliquant* les locuteurs : ce discours concerne ce que font les participants (Exemple 19) et comporte alors des pronoms de la 1^{ère} et de la 2^{ème} personne. Le discours interactif ne concerne pas ce que les participants disent à propos de leurs connaissances, si ces connaissances sont introduites en dehors d'un support matériel présent dans la situation.

Exemple 19	Dyade de Mathieu – Séance 1 – Accueil/salutations	
LOG 2	a	entrez ;
MAT 1		((ouvre la porte))
LOG 3	a	bonjour mathieu. = ((serre la main de mathieu))
MAT 2	a	mh. bonjou(r). = ((serre la main de log))
LOG 4	a	tu vas bien ?
MAT 3	a	ouais.
LOG 5	a	alors ? /
	b	c'est la séance où on filme. hein ?
MAT 4	a	<u>mhm.</u>
LOG 6	a	<u>donc</u> (il n') y a pas beaucoup d(e) place.
	b	tu peux aller mett(re) ta trottinette là-bas ; = ((pointe un coin dans la salle)) /
MAT 5	a	merci.
LOG 7	a	ton sac là- bas ;
	b	p(u)is tu t(e) mets ici ; = ((pointe une chaise à côté d'elle))
MAT 6		((pose sa trottinette et son sac puis enlève sa veste 11 sec))
LOG 8	a	tu peux te mett(re) là ; = ((désigne la chaise du menton))
MAT 7		((pose sa veste sur la chaise et s'assied 11sec))
LOG 9	a	comment vas-tu / <u>aujourd'</u> hui ?
MAT 8	a	<u>bien.</u>
LOG 10	a	bien ?
MAT 9	a	mh.
LOG 11	a	ok. /

L'exemple 19 montre que le discours interactif concerne les termes sociaux (MAT5), dont les salutations (LOG3 et MAT2), les états mentaux qu'échangent les participants (LOG4 et MAT3 ; LOG9 à LOG11), les commentaires et constats concernant la situation de communication (LOG6a), les ordres qui portent sur le *faire* (LOG2, 6b, 7a et b et 8) et les actions en cours (LOG5).

f) Définition élargie du récit d'expériences personnelles. Nous relevons 3 séquences intermédiaires entre le récit et un autre genre : la généralisation sur les participants, le récit témoin et le récit construit à partir d'un support présent dans la situation de communication.

La généralisation sur les participants concerne un discours intermédiaire entre le récit et le discours théorique. Elle est composée d'une succession d'énoncés impliqués, lesquels peuvent présenter tour à tour la caractéristique d'un ancrage disjoint ou conjoint. Il s'agit alors d'un discours qui concerne une forme d'implication présentant une *mixité disjointe-conjointe*, sans qu'un point d'ancrage temporel précis ne soit défini. Ce discours intermédiaire n'est pas centré sur un événement, c'est-à-dire sur une action disjointe unique, mais porte sur une forme d'expérience répétée impliquant le locuteur (Exemples 20 et 21). La fréquence est ainsi un critère définitoire de la généralisation sur les participants.

Exemple 20	Dyade de Marine – Séance 1 – Activité structurée sur le langage	
	Les participants abordent les temps de l'indicatif.	
MAR 48	a	j'arrive pas trop bien- j'arrive pas trop à l'apprendre. /

	b	c'est dur / encore.
LOG 46	a	d'accord.
	b	celui-là c'est les terminaisons où c'est encore un peu difficile ?
MAR 49	a	((acquiescement))
	b	c'est j(e) crois que j(e) me confonds avec le futur et le: imparfait.

Dans l'exemple 20, l'adolescence généralise les difficultés qu'elle rencontre au quotidien dans son apprentissage des temps de l'indicatif. Cette séquence ne concerne pas une expérience ponctuelle dans le passé de la participante, mais une forme d'expérience plus récurrente la concernant et qui ne peut être délimitée dans le temps, d'où l'absence de point temporel d'ancrage. Dans l'exemple 21, la logopédiste évoque l'erreur d'orthographe qu'elle commet le plus souvent en donnant les conditions d'apparition de cette erreur, à savoir l'empressement et la fatigue. L'adolescent évoque également l'erreur qu'il commet le plus souvent. La généralisation sur les participants résulte ainsi d'une mise en relation d'expériences similaires et est associé à un processus réflexif d'analyse de soi.

Exemple 21 Dyade de Mathieu – Séance 4 – Jeu de règles

Le but du jeu est de répondre à des questions inscrites sur des cartes.

LOG 395	e	« quelle faute d'orthographe fais - tu le plus souvent ? » = ((lit ce qui est écrit)) ((rire))
MAT 402	a	{xxx} §§
LOG 396	a	c'est MOI qui dois répondre en premier.
	b	la faute d'orthographe que j(e) fais l(e) plus souvent.
	c	mais c'est BÊte comme: faute d'orthographe
	d	c'est quand j(e) suis très fatiguée ou pressée p(u)is # qu(e) j'écris = ((mime l'action de taper sur un clavier)) en vitesse un mail #
	e	si j(e) vérifie pas la règle c'est « -e » « -r » ou « -e » aigu#
	f	tu sais j(e) dois toujours bien revérifier si - en f(ai)sant le « vendre vendu ».
	g	pa(r)ce que ça s(e) pourrait que j(e) me trompe # en allant TRop vite p(u)is en°étant fatiguée.°
	h	c'est la:: faute la plus FREquente que j(e) fais.
MAT 403	a	ouais.
MAT 404	a	ouais.
MAT 405	a	ouais.
MAT 406	a	ouais.
MAT 407		°((rire))°
MAT 408	a	ouais.
LOG 397	a	ET toi ?
MAT 409	a	des fois d'oublier euh / ou le « -s »
	b	ou j(e) sais pas comme ça ?
LOG 398	a	le « -s » ?
MAT 410	a	ou j'oublie de- j'oublie d'aut(res) lett(res) si j(e) dois mettre euh / j'oublie des lettres comme ça ?
LOG 399	a	t(u) oublies des lettres ?
MAT 411	a	ouais.
LOG 400	a	ouais
	b	c'es §§
MAT 412	a	des fois au voc comme ça.
LOG 401	a	mais là i(ls) demandent la faute d'orthographe donc c'est plutôt le « -s ».
MAT 413	a	ouais.
LOG 402	a	ouais.

La généralisation sur les participants exige du locuteur une attitude réflexive vis-à-vis des expériences qu'il a pu vivre associée à une relative capacité à se définir. C'est dans ce sens qu'elle constitue un discours intermédiaire entre le discours théorique et le récit. En effet, alors que le discours théorique traite des connaissances sur un objet ou un concept, la généralisation sur les participants permet d'exposer les connaissances sur un individu, le locuteur lui-même ou l'interlocuteur. Elle permet d'explicitier son propre fonctionnement, c'est une forme de discours théorique appliqué à soi et autrui qui positionne le locuteur dans une attitude réflexive vis-à-vis de son vécu ou celui de l'interlocuteur. Elle facilite de ce fait une meilleure compréhension de soi. Elle s'observe aussi pour l'annonce (Exemple 22).

Exemple 22	Groupe – Séance 2 – Planifications/bilans
LOB 169	b pourquoi tu choisis ce jeu ?
ALE 110	a parce que j'aime bien l(e) quiz.
RAL 155	a <u>moi j(e) déteste</u> .••
LOA 98	a <u>ah ouais</u> . ••
LOB 170	a <u>t'aimes bien</u> •• les quiz toi ?
ALE 111	a ouais j'aime bien les questions.
LOB 171	a <u>d'accord</u> . •••
RAL 156	a <u>ouais ben moi j(e) déteste</u> .•••

Dans l'exemple 22, Alex expose un de ses goûts en matière de jeux afin de justifier son choix d'activité (ALE110a). Comme l'expression de goûts (ou de préférences) présente une implication très marquée sans spécification temporelle, nous traitons de tels exemples comme des généralisations sur les participants. Il en est de même en RAL155 et 156. En l'occurrence, ces expressions n'atteignent pas 5 énoncés pleins et sont donc catégorisées comme des séquences d'annonce. Pour résumer, la généralisation concerne les caractéristiques propres des participants comme l'exposition de leurs compétences ou de leurs difficultés générales, ainsi que leurs goûts ou traits de personnalité mais aussi leurs activités habituelles.

Le récit témoin est un discours intermédiaire entre le récit et la narration. En tant que récit, il possède un *ancrage disjoint* à la situation de communication et un *point d'ancrage implicite* : les premiers énoncés qui le constituent présentent des marques de la 1^{ère} personne. Toutefois l'implication du locuteur tend à s'estomper durant le développement de l'évocation puisque le récit témoin *tend vers l'autonomie* : les pronoms personnels de la 3^{ème} personne sont utilisés. Mais en raison même du point d'ancrage premier, il reste possible d'identifier des traces de l'implication du locuteur dans les énoncés qui le composent. Le récit témoin rapporte une expérience sensorielle, le plus souvent visuelle et auditive, dans le sens du témoignage. Sont considérés comme des récits témoins, les évocations d'expériences vécues

par une connaissance du locuteur (Exemple 23), le plus souvent les proches des participants ainsi que les restitutions de scènes dont il a été témoin.

Exemple 23	Groupe – Séance 4 – Activité langagière libre	
RAL 93	a	<u>ben</u> •••• = ((lève son index)) ma concierge elle l'a fait pour peindre notre immeuble = ((mime le geste de peindre avec sa main)) hein ?
LOA 53	a	ouais. = ((acquiescement))
RAL 94	a	<u>elle a fait un</u> •••••§§
LOB 121	a	<u>elle a fait</u> ••••• un devis ?
RAL 95	a	ouais.
	b	<u>elle a</u> • amené plusieurs personnes euh.
	c	et elle a pu choisir = ((lève légèrement sa main)) celui qui était le moins cher.
LOB 122	a	<u>ah ouais</u> .• = ((acquiescement))
LOB 123	a	<u>mhm</u> .••
LOA 54	a	<u>mhm</u> .••voilà.
LOB 124	a	pa(r) ce que c'est <u>toi</u> •••§§
RAL 96	a	<u>j(e) sais pas</u> ••• combien ça coûtait pa(r)ce que ben = ((bouge légèrement sa main)) évidemment elle l'a pas dit mais§
LOB 125	a	<u>mhm</u> .•••• = ((acquiescement))
LOA 55	a	<u>mhm</u> . ••••
LOB 126	a	<u>mhm</u> .

Dans l'exemple 23, Ralph utilise l'expérience d'une de ses connaissances pour alimenter son argumentation en faveur de l'utilité de recourir au devis. L'implication du locuteur est posée par l'utilisation du déterminant possessif de 1^{ère} personne *ma*. Le reste du récit est construit à la 3^{ème} personne. Nous sommes ainsi en présence d'une sorte de narration que nous pourrions qualifier d'impliquée. Nous avons favorisé l'appellation de *récits témoins* pour de telles séquences. En effet, malgré la forte autonomie des récits témoins, et en raison du point d'ancrage impliqué, nous les considérons comme relevant du récit et non de la narration.

Le récit construit avec un support présent dans la situation de communication concerne un discours intermédiaire entre le récit et le discours interactif élaboré à partir d'un support comprenant du langage écrit. Comme tout récit, il présente *un point d'ancrage disjoint* et *impliqué*. Toutefois comme son élaboration discursive prend appui sur des données présentes dans la situation de communication, il comporte de nombreux énoncés possédant les caractéristiques d'ancrage du discours interactif (*conjoint-impliqués*). Il peut par exemple concerner la remémoration d'anciens contenus d'activités sur la base de notes (Exemple 24), le bilan du traitement en suivant les points d'un contrat élaboré par les participants ou la projection des séances à venir sur la base d'un calendrier (Exemple 25).

Exemple 24	Dyade de Marine – Séance 2 – Activité structurée sur le langage	
Les participants consultent le classeur qu'ils alimentent durant le traitement logopédique de Marine.		
LOG 115	a	on avait tout mis le travail en cours au début.

	b	voilà. = ((trouve la feuille concernant la conjugaison))
	c	et puis on avait fait sur un: on était allé sur euh l'ordinateur hein ?
MAR 117	a	mh.
LOG 116	a	et puis t'avais fait « aim »- le verbe « aimer » «laisser » « dîner » et « cacher » au présent à l'imparfait au futur. = ((en pointant du doigt sur la feuille les éléments cités))
	b	c'était tout ok.
	c	tout était en ordre.
MAR 118	a	mh.

Dans l'exemple 24, les participants font un bilan des apprentissages en s'appuyant sur les intitulés des intercalaires d'un classeur. Ils recourent de façon massive à la situation de communication. Des déictiques sont produits comme *au début* (LOG115a) ou *voilà* (LOG115b) et un pointage est utilisé (LOG116a). Les participants produisent ce discours sur la base d'un support présent dans la situation de communication et la liste des verbes conjugués lors de la séance passée est énoncée grâce à ce support (LOG116a). Pourtant, le discours produit possède un point d'ancrage disjoint et impliqué (LOG115) et réfère aux contenus de l'activité de conjugaison réalisée lors d'une séance précédente comme l'atteste l'utilisation des temps du passé dans tout l'extrait. Ces observations nous amènent à penser que le but des participants est avant tout la remémoration de ces contenus et non le simple constat de leur présence inscrite dans le classeur. Ce dernier est avant tout utilisé pour soutenir la mémoire et faciliter la remémoration de ces contenus. Pour ces raisons, nous considérons ce genre de séquences intermédiaires comme un récit, et non du discours interactif, même si un support est utilisé dans la situation de communication.

Exemple 25 Dyade de Marine – Séance 1 – Planifications/bilans

Les participants consultent un calendrier afin de définir les jours où le traitement pourra avoir lieu.

LOG 14	b	on s'est pas vu. = ((pointe une case du calendrier))
	c	c'est là où on aurait dû commencer à enregistrer.
	d	et ma foi voilà on- on enregistre aujourd'hui.
MAR 14	a	mh.
LOG 15	a	on <u>filme</u> aujourd'hui.
	b	<u>les vacances de Pâques</u> .
	c	et puis on s(e) retrouve après les vacances de Pâques le mardi# le jeudi.
	d	et puis on avait déjà tout mis hein ?
	e	quand il y a l'ascension →
MAR 15	a	<u>et puis après le mardi</u> .
	b	<u>et ttt</u> != ((fait faire un saut à son stylo d'une case à l'autre sur le calendrier, parallèle avec avancée dans le temps)).
MAR 16	a	mh.
MAR 17	a	et puis là pas d(e) logo ?
LOG 16	a	oui.
	b	là c'est moi qui s(e)rai en formation.
	c	<u>le jeudi 24</u> .
MAR 18	a	<u>et puis nous</u> on s(e)ra: à la maison ?
LOG 17	a	toi tu s(e)ras à l'école.

Dans l'exemple 25, les participants font référence à différents jours de l'année qui sont matérialisés par les cases du calendrier. Cet extrait présente de nombreux déictiques comme *là* (LOG14c, MAR17, LOG16b) ou *aujourd'hui* (LOG14d et LOG15a) et des pointages (LOG14b et c). Toutefois, comme le discours coproduit vise la planification de leurs rencontres, et que celle-ci ne prend pas seulement la forme de liste de jours (LOG15c), mais qu'elle est accompagnée de commentaires spécifiques à chacun des jours référés (LOG14, 15a, 16b et 17a ; MAR17a, 18a), nous le considérons comme un récit et non comme un discours interactif. Par ailleurs, comme ce récit réfère à plusieurs points temporels passés et à venir nous le qualifions d'*état des lieux*.

Une autre forme de production de récits sollicitant l'écrit est **la construction de textes**, comme la rédaction de bilans à la suite d'une activité spécifique avec retours sur expérience ou de la construction d'un programme. Dans le cas du groupe cette forme de production de récits est ritualisée. En effet, chaque fin de séance est marquée par la rédaction d'un procès-verbal. Les participants élaborent ainsi collectivement le récit des activités réalisées durant la séance. Ce procès-verbal peut aussi contenir des commentaires généraux de chacun des participants qui sont intégrés à la séquence du récit collectif. Chaque nouvelle séance du groupe s'ouvre par la lecture du procès-verbal de la séance précédente. Le récit qui est lu constitue alors une autre forme de *récit produit avec support (écrit) présent dans la situation de communication*. Cette lecture peut faire émerger des commentaires sur le vif. S'il s'agit d'évocations d'expériences personnelles, elles sont à dissocier de la séquence du récit collectif qui est lu.

Finalement, malgré la présence d'énoncés ancrés dans la situation de communication, les objectifs des participants lorsqu'ils coproduisent des *récits avec support* sont plus de l'ordre de la remémoration ou de la projection, que du commentaire de l'action en cours. Pour cette raison ces récits sont considérés comme des séquences de récits et non de discours interactifs.

g) Le discours théorique impliqué (dorénavant DTI) concerne un regroupement d'énoncés *conjoint-impliqués*, soit un discours de l'ordre de *l'exposer* :

- *conjoint* à la situation de production
- *impliquant* le locuteur mais tendant vers l'autonomie

Ce discours est puisé dans le vécu des participants, et peut, à ce titre, posséder un point d'ancrage temporel dissocié de la situation de communication, alors même que les locuteurs ont tendance à le présenter comme un discours autonome et conjoint au monde. Il concerne

alors la visée discursive de l'*exposer*, laquelle passe préférentiellement par l'expérience. Cette dernière doit être réitérable et généralisable. Le DTI concerne un script habituel dans lequel le locuteur investit son expérience personnelle comme les procédures qu'il a déjà exécutées (Exemple 26) ou les descriptions techniques d'objets qu'il utilise (Exemple 27). Ainsi, lorsque l'évocation d'expériences personnelles vise à théoriser l'expérience vécue et non à la raconter, le discours qui en résulte est intermédiaire entre le récit d'expériences personnelles et le discours théorique et nous le qualifions de *discours théorique impliqué*.

Exemple 26 Groupe – Séance 3 – Activité langagière libre

Une demande générale portant sur la fabrication du jus de pomme a été produite avant l'extrait. L'exemple concerne la façon dont Elliot produit du jus de pomme dans sa famille.

LOA 174	c	t(u) as <u>encore fait d'une autre manière</u> • ou bien ?
RAL 180	a	((rires)) <u>dans une casserole</u> .•
ELI 68	a	((souponner)) <u>ouais</u> .
ELI 69	a	<u>moi c'est comme une</u> •• machine <u>orange</u> .•••
VIC 135	a	<u>moi c'est une autre manière</u> .••
RAL 181		((rires))•••
LOA 175	a	ouais.
ELI 70	a	puis en fait euh on met les morceaux de: pommes. /
	b	puis après i(l) y a comme un espèce de plastique blanc.
LOA 176	a	ouais.
ELI 71	a	puis en fait on doit appuyer dessus.
	b	puis après ben en mettant qu(e) ça tourne i(l) y a un moteur <u>dedans</u> .
	c	puis ça sort <u>le jus</u> .••
LOA 177	a	<u>comme</u> •• une centrifugeuse <u>puis ça sort</u> ••• le jus.
VIC 136	a	<u>mhm</u> .•••
ELI 72	a	ouais.
LOA 178	a	ouais

Dans l'exemple 26, le DTI résulte d'une demande qui ne porte pas sur un épisode unique de fabrication du jus de pomme, mais sur la procédure de fabrication en elle-même comme en atteste le lexique *manière* (LOA174). Une procédure correspond à une succession d'actions à réaliser, et ne propose alors en soi aucun point d'ancrage temporel spécifié puisqu'elle reste toujours la même, indépendamment du temps pour un participant donné. Dans l'exemple 26, Elliot présente les étapes successives conformes au script de la fabrication du jus de pomme, tel qu'il l'a connu (ELI69, 70, et 71). Si un imprévu était survenu dans la réalisation de ce script, nous pourrions le qualifier d'expérience unique, et traiter cet exemple comme une séquence de récit. Comme il n'en est rien, nous considérons que nous sommes en présence d'une séquence de discours théorique avec une implication marquée.

Exemple 27 Dyade de Marine – Séance 1 – Activité structurée sur le langage

Les participants sont en train de coproduire un récit concernant les difficultés de l'adolescente.

LOG 50	b	et puis c'était- le test c'était des phrases qui étaient écrites ?
MAR 52	a	non.
	b	comment dire ?
	c	c'était une gran- une fiche.
LOG 51	a	<u>ouais</u> .
MAR 53	a	(il) y a de- la la moitié le: verbe en haut le titre c'est le- un verbe.
	b	après en bas c'est un-le titre encore d'un autre verbe.
LOG 52	a	ouais.
MAR 54	a	après ils écrivent i(ls)- i(ls) cachent.
	b	comment dire ?
	c	il il il (y) a des sortes de cases noires qui faut pas les remplir parce que faut voir c'est les cases blanches qu'on doit les remplir.
	d	vous voyez comment j(e) dis ?
LOG 53	a	et puis attends ;
	b	t'as- t'as?
MAR 55	a	alors j(e) peux vous montrer sur une feuille pour qu(e)vous voyez ?
LOG 54	a	((à voix basse)) ah !*
	b	ouais j(e) crois bien.
	c	je: j(e) suis pas sûre d'avoir bien compris.
	d	c'est mieux si toi tu m'expliquais sur une feuille. ((cherche une feuille sur le bureau))
	e	tu veux un stylo un crayon ça va ?
MAR 56	a	oui.
	b	alors la fiche elle est comme ça.
	c	elle est comme la feuille que j'ai mis maintenant.
	d	puis là / (i)l (y) a la moitié.
	e	comment dire ?
	f	(il) y a le verbe par exemple le verbe: « être ». = ((construit la fiche et écrit les verbes qu'elle cite))
LOG 55	a	mhm.
MAR 57	a	puis après (il) y a le verbe « vouloir ».
LOG 56	a	ouais.
MAR 58	a	((prononçant bien les syllabes pour l'écrire)) « voul » « loir » « loir ».*
LOG 57	a	voilà.
MAR 59	a	puis après elle a « je » « tu » « il » « elle » « elles » au pluriel « nous », « vous ».
	b	c'est la même chose que là.
LOG 58	a	mhm.
MAR 60	a	c'est la même chose que là.
LOG 59	a	d'accord.
MAR 61	a	après elle a des cases. /
	b	(i)l (y) a des cases comme ça.
	c	puis après (i)l (y) a des cases: pour remplir les verbes
	d	puis elle a le présent.
LOG 60	a	a:h !
MAR 62	a	le futu- l'imparfait.
LOG 61	a	d'accord.
MAR 63	a	et le futur.
LOG 62	a	d'accord.
MAR 64	a	puis là (i)l (y) a les cases.
LOG 63	a	mhm.
MAR 65	a	puis donc par exemple quand si j(e) dois écrire au présent là qui le verbe: « vouloir ».
	b	là ben ce s(e)ra peut-être en noi:r et puis là en noir.
LOG 64	a	ah !
MAR 66	a	puis (il) y aura d(e) nouveau.
LOG 65	a	et puis tu dois remplir ?
MAR 67	a	et puis JUSTE les cases blanches que j(e) dois les remplir.

LOG 66	a	d'accord.
	b	ok.
MAR 68	a	c'est comme ça. = ((montre sa feuille))

Dans l'exemple 27, l'adolescente décrit le test de conjugaison qu'elle est amenée à passer à l'école, à la suite d'une demande de sa logopédiste (LOG50b). Même si l'origine temporelle est posée dans le passé de l'adolescente (MAR52c), ce point d'ancrage tend à s'estomper dans la description produite, puisque le format des épreuves reste inchangé d'une semaine à l'autre. Cette description, qui commence en MAR52c, suspend le récit que les participantes étaient en train de coproduire. En effet, à ce niveau de l'interaction, leur besoin est centré sur la nécessité de posséder des connaissances partagées concernant l'objet du discours. Cette description relève ainsi du discours expositif. En raison de la forte implication qu'elle comprend, nous la qualifions de DTI. Le fait que l'adolescente demande à sa logopédiste si elle l'a comprise (MAR54d) et l'énoncé marquant l'incompréhension de la logopédiste (LOG54c) attestent que le discours qu'elles coproduisent est de l'ordre de l'*exposer*.

Nous venons de présenter deux exemples de séquences où l'origine temporelle tend à s'estomper au profit d'un ancrage conjoint à la situation de production. Qu'il s'agisse d'actions successives à réaliser ou de descriptions techniques, ces séquences relèvent plus du discours théorique que du récit. Toutefois, comme elles possèdent une forte implication, nous les traitons séparément des discours théoriques et ajoutons une catégorie de séquences discursives : le *discours théorique impliqué*. Dans le cas de règles fixes de jeux, les conversations concernant l'ajout de variantes propres aux besoins des participants intègrent cette nouvelle catégorie.

En définitive, nous relevons 3 **séquences discursives sans évocation** : le discours interactif, le discours théorique et la narration et 3 **séquences discursives avec évocation** : l'annonce de nouvelle, le discours théorique impliqué et le récit d'expériences personnelles, lequel englobe les séquences qui relèvent de l'architype du récit (discours disjoint-impliqué), mais également celles qui lui sont intermédiaires avec un autre genre et qui présentent une forte implication du locuteur, comme la généralisation sur les participants, le récit témoin et le récit construit avec un support écrit. Chaque énoncé du corpus est catégorisé selon l'un des 6 genres de séquence. Les énoncés sont ensuite regroupés en séquences discursives conformément à la méthodologie d'analyse de la séquence (cf. 7.3).

Les catégories du genre de séquences permettent de spécifier les caractéristiques discursives des séquences avec évocation, soit leur *visée discursive*, qui permet de différencier les évocations qui s'inscrivent dans un discours de l'ordre du *raconter* (récit et annonces) de celles qui s'inscrivent dans un discours de l'ordre de l'*exposer* (DTI) et la *dilatation ou non* des événements évoqués qui permet de différencier les évocations d'expériences *développées* (récits et DTI) de celles qui sont *mentionnées* (annonces). En tant qu'archétype discursif, le récit d'expériences personnelles partage une caractéristique discursive avec chacune des deux autres séquences avec évocation soit la dilatation des événements évoqués avec le DTI, et la visée discursive du *raconter* avec l'annonce. En revanche, l'annonce et le DTI ne partage aucune de ces deux caractéristiques.

7.4.2 Les activités

Une activité se définit par son contenu général et son but. En raison des schismes interactionnels, les participants du groupe sont parfois engagés dans deux activités différentes. L'activité réalisée par les logopédistes est alors considérée comme l'activité en cours afin d'adopter le point de vue de l'institution logopédique. Au total nous différencions 6 activités.

- **Les activités langagières libres** (dorénavant ALL) ont pour but d'échanger verbalement. Elles sont de l'ordre de la conversation informelle mais possèdent une unité thématique générale. Lorsqu'une discussion se déroule sur plus de 10 tours de parole, elle constitue une ALL à part entière. L'activité se définit ainsi aussi par une certaine longueur.

- **Les activités finalisées** (dorénavant FIN) ont pour buts l'élaboration, l'organisation et/ou la réalisation d'un événement, comme un spectacle, une présentation orale, un jeu de rôles, une scénette filmée ou un scénario imaginé destiné à être joué par les participants. L'événement peut avoir lieu en dehors du traitement ou en son sein. Les retours sur expérience qui en résultent sont intégrés à l'activité finalisée. Le terme *finalisé* renvoie donc au fait que cette activité est orientée vers autre chose qu'elle-même, soit vers la mise au point et l'achèvement d'un événement.

- **Les activités structurées sur le langage** (dorénavant STR) portent explicitement sur le langage écrit et oral. Elles ont pour but d'investir un des niveaux linguistiques et ou communicationnels du langage. Il peut s'agir d'exercices concernant l'orthographe, la conjugaison, la grammaire ou le vocabulaire (p. ex. les dictées sur papier ou ordinateur). Nous y intégrons les activités spécifiques concernant le langage qui s'observent dans le cadre d'une activité finalisée plus large (p. ex : rédaction des cartes d'invitation dans le cadre de

l'élaboration d'un spectacle). Les discussions sur un problème particulier (orthographe, articulation) ou sur la façon de le résoudre appartiennent à cette catégorie d'activités.

- **Les planifications/bilans** (dorénavant PLA) ont pour but la programmation ou la récapitulation. La programmation peut concerner la suite du traitement (séances à venir), les activités à réaliser dans la séance, les contenus des traitements et la fin de la séance (annonce de la fin et discussion de ce qui va être fait dans ce temps restant, généralement court, de l'ordre de cinq à dix minutes). Les bilans concernant le traitement, les activités réalisées dans la séance (ou dans une ou plusieurs séance(s) précédente(s)) et leurs contenus. En revanche, nous n'intégrons pas dans la catégorie les remémorations de contenus qui concerne l'activité que sont en train de faire les participants (Exemple 5, Section 7.2), ainsi que les bilans qui la succède directement, puisque dans ces cas les remémorations et bilans constituent des moyens de soutenir l'activité, de la poursuivre et le cas échéant de l'ouvrir ou de la clore. Les discours à propos de la présence de la caméra sont intégrés dans cette catégorie.

- **Les jeux de règles** (dorénavant JEU) sont plus de l'ordre du divertissement. Ils peuvent être ou non centrés sur un aspect langagier de l'oral ou de l'écrit. Citons pour exemple le jeu Uno®, lequel s'il implique la lecture de chiffres, n'est pas focalisé sur le langage. En exemples de jeux centrés sur le langage, citons le jeu Ni-oui ni-non, qui impose aux participants de répondre à des questions sans recourir au terme *oui* ou *non* ou l'As des sons, jeu dans lequel les joueurs essaient de se défaire d'une carte en associant deux sons semblables. Le JEU peut aussi concerner des devinettes. Nous intégrons les énoncés concernant les règles à la catégorie.

- **Les activités d'accueil/salutations** (dorénavant ACC) intègrent les termes sociaux d'usages à ces activités mais aussi l'installation des participants dans la salle.

- **Les activités hors séance**, comme un appel téléphonique auquel la logopédiste répond, ne sont pas intégrées dans les analyses.

7.4.3 Les caractéristiques interactionnelles des séquences avec évocation

Les catégories de cette section rendent compte du fonctionnement interactionnel des évocations du point de vue de leur initiation et de leur réception dans l'interaction. Par rapport à la thématique de leur initiation, nous présentons les catégories du morcellement des séquences (a), des répétitions d'annonces (b), du statut du locuteur (c) et du mode d'initiation (d). Les deux modes généraux d'initiation des séquences (auto-initiation vs sollicitations) font l'objet d'un approfondissement nous permettant de décrire deux modes d'auto-initiation de séquences (e) et deux modes de sollicitation de récits (f). Par rapport à la thématique de la

réception des séquences, nous présentons ensuite les catégories de la légitimation par les logopédistes des séquences initiées par les adolescents (g).

a) Le morcellement des séquences. Ces catégories concernent les récits et les DTI mais pas les annonces. Sachant que lors de conversations les locuteurs peuvent revenir sur ce qui a été précédemment dit dans l'interaction, et réactiver ce faisant certains contenus de séquence, nous avons pour objectif d'étudier le *morcellement des séquences*, soit les séquences produites en plusieurs étapes dans le temps de l'interaction. Nous différencions les séquences *produites en 1 partie* de celles qui le sont en plusieurs, soit *morcelées*.

- *Les séquences produites en 1 partie* : lorsqu'aucune partie de l'interaction ne présente les mêmes caractéristiques d'ancrage, et pour l'ancrage disjoint, la même orientation temporelle (vers le passé ou vers l'avenir), et pour l'ancrage impliquant le locuteur, la même étendue de cette implication aux interlocuteurs (expériences non-partagées vs partagées) ainsi que le même thème-titre qu'une séquence déjà initiée dans l'interaction, ladite séquence est alors considérée comme *produite en une seule partie*.

- *Les séquences morcelées*. Les parties non-successives de l'interaction qui présentent toutefois les mêmes caractéristiques d'ancrage, et pour l'ancrage disjoint, la même orientation temporelle, et pour l'ancrage impliquant le locuteur, la même étendue ou non de l'implication à l'interlocuteur, ainsi que le même thème-titre sont constitutives de la même séquence discursive. La séquence est alors produite en plusieurs parties et nous la qualifions de *morcelée*. La 1^{ère} partie d'une séquence morcelée est nommée *initiation*. Comme il est possible d'observer un développement de l'évènement évoqué dans chaque partie de la séquence, les autres parties sont nommées des *poursuites d'évocation*. Les poursuites ne concernent donc pas l'annonce, qui est non-dilatée et qui ne propose pas de contenu qui évolue. Le nombre de poursuites que comprend une séquence morcelée est par ailleurs étudié.

b) Les répétitions d'annonces. Les annonces, puisque composées de peu d'énoncés ne peuvent être morcelées. En revanche, certaines d'entre elles peuvent être répétées. Ainsi les annonces sont différenciées selon qu'elles sont non-répétées ou répétées.

- *Les annonces non-répétées*. Lorsqu'aucun énoncé de l'interaction ne présente les mêmes caractéristiques d'ancrage, ni ne relève de la même orientation temporelle, ni de la même étendue de l'implication du locuteur à l'interlocuteur ainsi que de la centration sur un même thème-titre qu'un énoncé déjà initié dans l'interaction, ledit énoncé est alors considéré

comme *non-répété*. Le cas échéant, l'annonce qu'il constitue est *non-répétée*. Elle est ainsi produite une seule fois, et ni sa forme, ni son contenu n'est repris dans l'interaction.

– *Les annonces répétées*. A l'inverse, si au moins deux énoncés non successifs de l'interaction présentent les caractéristiques d'un ancrage disjoint présentant la même orientation temporelle et les caractéristiques d'un ancrage impliquant le locuteur avec la même étendue de l'implication à l'interlocuteur ainsi que la centration sur un même thème titre, le second et les suivants concernent des énoncés répétés. L'annonce est alors répétée : ses contenus s'observent alors nécessairement dans au moins deux énoncés. Pour chaque séquence d'annonce répétée, nous indiquons le nombre de fois qu'elle est répétée.

c) Le statut du locuteur. L'initiation est le 1^{er} énoncé d'une séquence, et est étudiée selon le *statut du locuteur* qui a initié la séquence : un *adolescent* ou une *logopédiste*. Dans le groupe les adolescents sont deux fois plus nombreux que les logopédistes. Par conséquent, les parts en pourcentages respectives d'initiations selon le *statut du locuteur* sont possiblement à nuancer. L'initiation est alors aussi étudiée selon le *participant* qui a initié la séquence. Les locuteurs sont différenciés au niveau individuel selon leur nom d'emprunt.

d) Le mode d'initiation. Les valeurs illocutoires des énoncés-initiations permettent de différencier deux modes d'initiation des séquences : l'*auto-initiation* et la *sollicitation*.

– *L'auto-initiation* : lorsque le 1^{er} énoncé d'une séquence est une assertion (Exemple 28) ou une réponse à une demande autre qu'une demande de *raconter* (Exemple 29).

– *La sollicitation* : lorsque le 1^{er} énoncé d'une séquence constitue une question ou un ordre. La question porte alors sur une évocation passée ou à venir (Exemple 30) et l'ordre est un ordre de dire relatif à une évocation (Exemple 31).

Exemple 28 Dyade de Barbara – Séance 3 – Planifications/bilans / Activité langagière libre
 LOG 382 a faudrait qu'on essaie d'écrire un texte à l'ordinateur la prochaine fois.
 BAR 368 a d'accord.
 LOG 383 a euh à part ça je voulais t(e) dire j'ai téléphoné à ta doyenne.

Exemple 29 Groupe – Séance 1– Jeu de règles
 RAL 497 d mais euh on tourne le livre
 e mais euh on f- on l(e) tourne trois fois.*
 LOA 380 a euh / trois fois ?
 RAL 498 a oui parce qu'i(l) m'a fait l(e) même- il m'avait fait l(e) même coup avec le mouchoir
 b il l'avait tourné comme ça. = ((mime))

Dans l'exemple 29, les participants doivent se mettre d'accord pour modifier la place d'un objet. Alex, qui est sorti de la pièce pendant ce temps, devra trouver la modification effectuée. Ralph (RAL497) propose de modifier l'orientation d'un livre, mais sa formulation est maladroite à en juger par la question d'une des logopédistes (LOA380) l'invitant implicitement à expliciter davantage le changement qu'il propose de faire. L'adolescent *auto-initie* alors une annonce (RAL498a), dans laquelle il mentionne un cas de changement passé similaire.

Exemple 30 Groupe – Séance 1 – Activité structurée sur le langage
LOA 496 a ensuite après avoir répondu à ces questions qu'est-ce qu'on a fait?

Exemple 31 Groupe – Séance 2 – Activité structurée sur le langage
LOB 777 a **Elliot tu prépares ta phrase suivante qui concerne l'activité;**
ELI 449 a c'est quoi?•
LOB 778 a qui concerne l'activité.
b donc tu fais une phrase concernant l'activité;
ALE 438 a on a joué à quoi?••
LOB 779 a chu:tj
b chutj chutj•• chutj chut Alex ;
c c'est Elliot qui va se concentrer.••
ELI 450 a alors ben on a joué •• →

Les exemples 30 et 31 concernent des poursuites de récit dans le cadre de la rédaction de procès-verbaux que réalisent les participants du groupe. Dans l'exemple 30 la logopédiste s'adresse à l'ensemble des adolescents en les interrogeant sur les activités qu'ils ont réalisées après avoir effectué un jeu par équipe consistant à répondre à des questions et dans l'exemple 31, la logopédiste (LOB777) ordonne à Elliot de se référer à l'activité qui a été réalisée dans la séance pour qu'il poursuive le récit que les membres du groupe avaient commencé à coproduire ensemble. De fait, ces deux poursuites de récit sont *sollicitées* par une logopédiste.

e) Les auto-initiations. En examinant les contenus de l'intervention de l'interlocuteur qui précède l'auto-initiation, et en les mettant en relation avec ceux présents dans l'auto-initiation, deux modes d'auto-initiation des séquences sont différenciées : les auto-initiations autonomes et celles produites *en réaction aux interventions* verbales des interlocuteurs.

– *Les auto-initiations autonomes* sont produites indépendamment des interventions qui les précèdent. Elles ouvrent la séquence par une assertion qui ne suit aucune demande particulière de l'interlocuteur. Dans l'exemple 28, la logopédiste évoque une séance de traitement future qui concerne l'adolescente (LOG382). Elle signale ensuite qu'elle va changer de sujet avec le connecteur *à part ça* puis engage le récit d'une expérience la concernant spécifiquement. Le connecteur et le changement d'implication montrent qu'il s'agit d'un

nouveau récit que la logopédiste a introduit de manière autonome et lui permettant d'apporter de nouveaux contenus par rapport à ceux qui le précèdent. L'exemple 32 présente un récit initié de manière autonome apportant un changement thématique assez abrupt avec les précédents contenus, et se positionnant alors en rupture thématique avec eux.

Exemple 32 Dyade de Marine – Séance 2 – Activité langagière libre

L'adolescente vient de faire part à sa logopédiste de ses projets d'orientation professionnelle. La logopédiste investit cette évocation pour projeter l'adolescente dans un setting professionnel et encourager son choix d'orientation.

LOG 51	b	mais c'est chouette d'avoir des envies.
MAR 55	a	mh.
LOG 52	a	parce qu'avec ça ben tu vas pouvoir euh euh te renseigner→
	b	euh demander à des gens ou bien peut-être aller faire un p(e)tit stage →
MAR 56	a	mh.
LOG 53	a	aller une journée ou deux ou trois.
MAR 57	a	mh.
LOG 54	a	pour voir c(e) qui t(e) plait.
MAR 58	a	et puis pendant les vacances j'ai commencé déjà l(e) skate.
LOG 55	a	ah! bon?
MAR 59	a	((acquiescement))
LOG 56	a	ben alors ça c'était euh madame Tounk qui avait r(e)gardé? ou bien c'est toi qu'as fait toute seule?

La logopédiste poursuit la projection initiée par l'adolescente, s'inscrivant dans le genre du récit (LOG51, 52, 53 et 54). L'adolescente (MAR58), tout en restant dans ce genre, change de thématique de façon assez abrupte. Le connecteur qu'elle propose (*et puis*) ne prépare pas suffisamment à ce changement. Nous relevons toutefois une continuité sémantique en rapport avec les champs d'activités que l'adolescente a conscience d'aimer faire. En l'occurrence il s'agit d'un sport, qui a plus trait à la sphère du loisir qu'à la sphère professionnelle qui occupait le récit que les participantes étaient en train de coproduire. Pour cette raison, nous considérons que l'adolescente (MAR58) a initié une évocation de manière autonome, et indépendamment des contenus qui la précèdent. Comme cette initiation est encouragée par sa logopédiste (LOG55 et 56), et malgré la rupture thématique, l'évocation ne reste pas au stade de l'annonce mais concerne un récit.

– *Les auto-initiations produites en réaction* résultent des dire de l'interlocuteur. Dans ces cas, l'évocation de l'expérience est une modalité possible de réaction parmi d'autres à la suite de l'une des interventions de l'interlocuteur. Les séquences auto-initiées en réaction s'ouvrent soit par des assertions soit par des réponses. Dans le cas des *assertions*, les séquences produites *en réaction* se caractérisent par une opposition marquée aux dire précédents de l'interlocuteur ou par des similitudes quant à l'expérience précédemment évoquée (p. ex. récits produits en miroir). L'évocation présente alors une fonction

d'alignement ou de désaccord (Nippold, 2012). Par exemple, à la suite de l'annonce d'Alex sur ses goûts en matière de jeux (Exemple 22), Ralph en produit une à son tour pour traduire les siens. Les séquences *produites en réaction* initiées par des assertions peuvent aussi concerner des rappels de dires afin de faire réagir son interlocuteur, ainsi que des retours sur expérience avec évaluations, notamment des félicitations. Dans le cas des *réponses*, l'évocation auto-initiée *en réaction* permet au locuteur de justifier un de ses dires ou une de ses actions (Exemple 33) et notamment pour les adolescents d'exposer une difficulté (Exemple 34).

Exemple 33 Groupe – Séance 4 – Activité langagière libre

Les participants débattent sur l'utilité de recourir à un devis.

- LOA 51 b alors que quand un travail dure plusieurs jours là c'est bien de faire un de-devis ((en riant légèrement)) un devis ? •
 c c'était ça ton idée ?
 RAL 92 a mhm•
 LOA 52 a ouais••••
 RAL 93 a ben•••• = ((lève son index)) ma concierge elle l'a fait pour peindre notre immeuble = ((mime le geste de peindre avec sa main)) hein.

Dans l'exemple 33, la logopédiste reformule l'argument de Ralph en faveur de l'utilité de recourir au devis (LOA51b), puis lui demande de confirmer sa reformulation (LOA51c). L'adolescent utilise un récit d'une expérience dans laquelle il a le statut de témoin pour répondre à la demande de la logopédiste. Nous pouvons encore donner l'exemple 22, déjà présenté dans cette thèse et qui concerne l'annonce traduisant les goûts d'Alex en matière de jeux. Avant cette annonce, la logopédiste donne à l'adolescent la liberté de choisir le jeu que le groupe va faire, et une fois ce choix effectué, elle lui en demande les raisons. L'annonce permettant d'exprimer le goût d'un jeu particulier est alors produite en réaction à cette demande par l'adolescent. Comme le montrent les exemples 22 et 33, la séquence avec évocation auto-initiée en réaction constitue pour les adolescents une ressource discursive leur permettant de répondre à une demande ne concernant pas une expérience passée ou à venir. Si la demande concerne une expérience passée ou à venir, il est possible d'observer des évocations auto-initiées en réaction, à condition que l'évocation concerne une autre expérience que celle évoquée dans la demande (Exemple 34).

Exemple 34 Dyade de Marine – Séance 1 – Activité structurée sur le langage

- LOG 45 a le futur on avait dit justement que le «-r » →
 MAR 48 a **j'arrive pas trop - j'arrive pas trop à l'apprendre /**
 b c'est dur / encore.
 LOG 46 a d'accord
 b celui là c'est les terminaisons où c'est encore un peu difficile?
 MAR 49 a ((acquiescement))
 b c'est j(e) crois que j(e) me confonds avec le futur et le: imparfait.

LOG 47	a	ah!
	b	puis c'est là où on avait dit que pour le futur tu peux utiliser le «-r ».
	c	((raclement de gorge)) et puis?
MAR 50	a	nan c'est pas pour ça.
	b	<u>mais j'a-la dernière fois quand je fais les tests.</u>
LOG 48	a	((à voix basse)) <u>non c'est pas ça?</u> *
LOG 49	a	ouais.
MAR 51	a	j'étais en train d(e) dire
	b	"mais est- ce que c'est futur euh ? le verbe: « entendre » si c'est ça la fin:"
	c	d(e) temps en temps c'est flou encore le futur et l'imparfait pour moi.
LOG 50	a	ouais.

L'exemple 34 concerne l'initiation du récit relatif aux difficultés que Marine rencontre dans la distinction des temps verbaux. Cette initiation est produite *en réaction* à la demande de remémoration de sa logopédiste concernant les contenus de la précédente activité de conjugaison qu'elles avaient réalisée (LOG45). Ce récit permet à l'adolescente d'apporter une réponse à cette demande, même s'il ne constitue pas le récit de remémoration attendu. En effet, elle généralise ce qu'elle a vécu personnellement pour signifier que son apprentissage des temps est problématique (MAR48). La logopédiste suggère que les difficultés viendraient de l'utilisation des terminaisons (LOG46). L'adolescente approuve (MAR49) puis fait l'aveu qu'elle ne maîtrise pas la distinction entre les deux temps (MAR49). La logopédiste invite donc à nouveau l'adolescente à récapituler le contenu de leur précédente activité (LOG47b et c), mais à nouveau l'adolescente propose *en réponse* un récit concernant les difficultés qu'elle rencontre, et ce dans le cadre scolaire : elle confond les deux temps étudiés (MAR50b). Ce récit initié *en réaction* à la demande de la logopédiste permet ainsi à l'adolescente d'explicitier un problème. Nous aurons l'occasion d'observer un récit similaire dans la dyade de Barbara (cf. 12.3.1, Exemple 134). Lorsque la logopédiste demande à l'adolescente les mots de vocabulaire qu'elle a besoin d'apprendre à orthographier, l'adolescente, pour fournir sa réponse, passe par le récit des difficultés qu'elle rencontre en classe. L'évocation produite en réaction prenant la valeur de réponse permet ainsi aux adolescents d'exposer une difficulté. En regard de la dynamique interactionnelle, les initiations produites en réaction contribuent à la coproduction en cours du point de vue des contenus : elles s'inscrivent dans la continuité thématique de l'interaction, ce qui n'est pas nécessairement le cas des initiations produites de manière autonome, qui traduisent une élaboration du discours en individuel et qui peuvent engendrer des changements thématiques.

f) Les sollicitations de récits. Ces catégories concernent les observations que nous avons pu faire des sollicitations qui génèrent une évocation de l'ordre du *raconter* développée, soit des récits. Elles ne concernent donc pas les sollicitations qui permettent

d'ouvrir les annonces ou les DTI. L'analyse de la nature des demandes au sein des sollicitations de récit permet de différencier deux modes de sollicitation : les *demandes de mises en récit* et les *demandes spécifiques*. Cette distinction concerne les contenus des évocations qui sont ciblés par les participants lorsqu'ils sollicitent une mise en récit d'expériences personnelles auprès de leur interlocuteur.

– *Les demandes spécifiques* portent sur un aspect particulier d'un événement passé ou à venir et ciblent ainsi l'obtention d'une information spécifique concernant cet événement. Dans le cas des poursuites de récit, les demandes spécifiques peuvent concerner les demandes de confirmation d'une information donnée dans une des parties précédentes de la séquence (Exemple 35) ainsi que les demandes de ratification d'une information déduite des contenus de l'interaction qui précède (Exemple 34). Dans l'exemple 34, l'intervention de la logopédiste en LOG47b constitue une poursuite du récit des contenus d'une précédente STR qui survient après le récit des difficultés de Marine à distinguer les temps des conjugaisons.

Exemple 35 Dyade de Barbara – Séance 2 – Planifications/bilans
LOG 79 d puis il y a tu m'as dit que c'est dans un mois / l'épreuve de maths ?

– *Les demandes de mise en récit* portent sur l'événement dans sa globalité et visent la mise en mot d'une expérience personnelle, soit la production d'un discours de l'ordre du *raconter* impliquant le locuteur. Ces demandes, qui nécessitent une réponse développée, s'effectuent souvent au moyen de questions ouvertes (p. ex. *qu'est-ce qui t'es arrivé ? qu'est-ce que tu as fait ?*) ou partielles en *comment* et *pourquoi* (p. ex. *comment ça s'est passé ? pourquoi on fait des séances particulières ?*²⁵). Dans le groupe, nous relevons également des questions en *qui* du fait de l'attente implicite d'un récit que ces questions impliquent (Exemple 36). Un certain nombre des demandes de mise en récit contiennent un verbe du type *parler*, *dire* ou *raconter*. Lorsque de tels verbes sont utilisés pour interroger le désir ou la volonté de l'interlocuteur de raconter une expérience personnelle, il peut alors s'agir de questions fermées (Exemple 37). Les demandes de mise en récit peuvent ainsi être explicites (Exemple 37) ou implicites (*ah? puis ton camp c'était bien?*). Elles peuvent également prendre la forme injonctive, notamment chez les adolescents (Exemple 38).

Exemple 36 Groupe – Séance 1 – Activité langagière libre
LOB 470 a qui parmi vous a déjà passé des tests comme: Victo- comme Ralph ?•

²⁵ Dans le groupe observé, les séances particulières permettent aux participants de fêter un événement, notamment un anniversaire.

Exemple 37 Dyade de Mathieu – Séance 2 – Activité langagière libre
 LOG 36 a est ce que toi t(u) as quelque(e) chose à raconter:: d'important avant qu'on commence ?

Exemple 38 Groupe – Séance 2 – Activité langagière libre
 Ralph a passé un examen.
 VIC 87 a raconte combien t'as fait d(e) points;

Par rapport à la thématique du morcellement de séquences, les demandes de poursuites de récit s'observent essentiellement dans le groupe. Elles permettent aux participants de solliciter la poursuite de l'évocation sans proposer de centration sur l'un de ses aspects spécifiques (*c'était bien ton sta:ge?*). Lors de STR dans le cadre de l'élaboration collective du récit du vécu de la séance, de nombreuses demandes de poursuivre le récit sont effectuées au travers de relances du type *après ?* ou *ensuite ?* et notamment par le scripteur adolescent lorsqu'il vient d'achever d'écrire une phrase et qu'il souhaite qu'on lui dicte la suite du récit collectif. Par ailleurs, et contrairement à la situation dyadique, les distinctions suivantes sont possibles pour les sollicitations du groupe :

- **les demandes adressées vs générales** : les *demandes générales* s'adressent à plusieurs participants et les *demandes adressées* à un seul.
- **le statut du locuteur pour lequel la demande est destinée** : les demandes adressées se dirigent vers un *adolescent* ou une *logopédiste* et les demandes générales vers *plusieurs adolescents*, ou *les deux logopédistes* ou vers *l'intégralité des participants du groupe*.

g) La légitimation. L'analyse des réactions des logopédistes à la suite des initiations d'évocations des adolescents permet de différencier :

- *les séquences acceptées* : lorsque la logopédiste produit des phatiques, des acquiescements ou des questions/commentaires en lien avec le thème de l'évocation ;
- *des séquences refusées*, qui concernent les autres cas. *Trois modes de refus* sont alors différenciés :
 - *les initiations refusées explicitement* : lorsque la logopédiste interrompt explicitement la mise en récit (Exemple 39 : LOA58a, LOB122a et 125a), soit toute intervention faisant comprendre à l'adolescent que son évocation n'est pas en lien thématique avec l'activité que le groupe est en train de réaliser, les demandes de se taire, les ordres de ne pas raconter et les explicitations du refus. Nous excluons les désaccords vis-à-vis du contenu de l'évocation ;
 - *les initiations différées* : lorsque la logopédiste propose à l'adolescent de produire son évocation plus tard dans le temps de la séance (Exemple 39 : LOB126a) ;

– *les initiations ignorées* : lorsqu'il y a absence d'intervention de la part de la logopédiste, c'est-à-dire aucune manifestation d'écoute et d'attente de la suite de l'évocation, comme un phatique, un regard ou un sourire engageant. L'adolescent peut alors tout autant poursuivre son récit sur quelques énoncés que l'interrompre aussitôt.

Exemple 39 Groupe – Séance 2 – Planifications/bilans

Les participants sont en train de rappeler les dates pour lesquelles ils fêteront l'anniversaire d'un des membres du groupe. Trois adolescents se mettent alors à parler d'un incident survenu en classe créant ainsi un schisme interactionnel. Les élèves étaient invités à rendre une autorisation à leur professeur afin de participer à une sortie. Sans cette autorisation, l'enseignant avait prévenu que la sortie pourrait être annulée. Alex revient sur cet épisode en annonçant que la menace d'annulation semblerait être devenue effective, trois élèves n'ayant pas ramené leur autorisation.

VIC 71 a la prochaine c'est Elliot le trente mai- le trois mai ••
b et puis (il) y a Ralph →

ALE 84 a {xxx} ••

RAL 97 a le onze juin.

Schisme 5

Foyer d'interaction 5a

VIC 72 a LE QUATorze juin.

LOB 118 a quatorze juin.

ELI 36 a pourquoi c'est en mai moi?

VIC 73 a le quatorze juin.

VIC 74 a parce que t'as changé en mai.

LOB 119 a alors?
b est-ce que tu t(e) souviens pourquoi?

ELI 37 a non.

LOB 120 a pourquoi
b parce que §§ = ((regarde Ralph))

VIC 75 a le 4 août

Foyer d'interaction 5b

ALE 85 a et t(u) sais qu'il y aura pas d(e) camp? = ((s'adressant à Ralph))

ALE 86 a il y aura pas d(e) camp
b on est trois personnes à avoir oublié.

ALE 87 a toi t'as signé?

LOA 58 a alors est-ce que ça a un rapport?••

RAL 98 a non
b mais j(e) vais le rapporter. ••

ALE 88 a ben voilà.
b ben il y aura pas.

RAL 99 a moi j(e) l'ai pas apporté
b mais j(e) vais essayer {xxx}•••• {xxx}•••• vers une heure et demi.

LOA 59 a est-ce que §§••••

ALE 89 a il y a pas.••••

Fin du schisme 5

LOB 121 a attends. = ((s'adressant à Livia))

LOA 60 a ((acquiescement))

ALE 90 a il y a pas de toute façon.
b on est d(é)jà trois.

LOB 122 a est-ce que j(e) peux parler ?

ALE 91 a ouais.

ELI 38 a bon alors vos gueules. •

LOB 123 a il y a Elliot qui a posé une question concernant ses dates.•

RAL 100 a oui
b et moi et §§

LOB 124 a j(e) VEUX BIEN répondre aussi à ta question si t'en as une.••

RAL 101 a et lui i(l) posait une question ••sur le camp

	b	et c'est encore plus important.
LOB 125	a	euh est-ce que c'est- on est en train de parler du camp?
RAL 102	a	non
	b	mais c'était autour d'autre chose.
LOB 126	a	alors on peut en parler toute à l'heure. hein?
ELI 39	a	<u>ouais!</u> ...
LOB 127	a	<u>une chose</u> ... à la fois Ralph.
	b	d'accord?
	c	alors Elliot tu te d(e)mandes pourquoi on avait mis le trois mai pour ta séance particulière?

Dans l'exemple 39, Alex et Ralph, évoquent une expérience vécue en classe et qui les préoccupe (Foyer d'interaction 5b). Une des logopédistes les interrompt en justifiant le refus : ce qu'ils évoquent n'a aucun lien thématique avec l'activité que les membres du groupe sont en train de réaliser (LOA58). Les participants poursuivent toutefois leur récit. L'autre logopédiste les interrompt également (LOB122) et leur fait prendre conscience que ce n'est pas le moment pour évoquer cette expérience mais tient compte de leurs préoccupations puisqu'elle leur propose d'évoquer l'incident survenu en classe dans un moment ultérieur dans l'interaction (LOB124 et LOB126).

7.4.4 La spécification des deux rapports d'ancrage des séquences

Les catégories présentées dans cette section visent à caractériser les événements évoqués du point de vue de la spécification des deux rapports d'ancrage des séquences à la situation de production (implication du locuteur et disjonction des séquences). Trois catégories en lien avec *l'implication du locuteur* au discours qu'il produit sont présentées : l'étendue de l'implication du locuteur aux interlocuteurs (a), le statut du participant impliqué dans le cadre des expériences non-partagées (b) et le rôle du locuteur (c). Une catégorie en lien avec la *disjonction des séquences* est présentée : l'orientation temporelle des séquences (d).

a) L'étendue de l'implication du locuteur à l'interlocuteur concerne des évocations d'expériences partagées qui se différencient des évocations d'expériences non-partagées.

- *Les évocations d'expériences non-partagées* sont vécues par un seul participant de l'interaction : celui qui les raconte ;

- *Les évocations d'expériences partagées* avec le locuteur le sont par tous les participants de l'interaction. Elles sont communes à une dyade ou au groupe. Pour qu'il y ait expérience partagée, il faut que les participants soient physiquement ensemble au même endroit et qu'ils vivent le même événement au même moment. S'ils participent au même événement sans être ensemble physiquement, (p. ex. lors d'un concert), nous considérons que

l'expérience est *non-partagée* car chacun peut être acteur ou témoin d'expériences différentes. Le pronom *nous* susceptible d'être produit lors d'évocations d'expériences partagées réfère à l'ensemble des participants de l'interaction. Il en est de même du pronom *on* à l'oral. Mais ces deux pronoms peuvent aussi être utilisés lors d'expériences non-partagées avec le locuteur, dans les évocations d'expériences qu'il a pu vivre avec des tiers-absents de l'interaction.

– Les *expériences partiellement partagées* concernent les expériences vécues par quelques membres du groupe, mais pas par la totalité de ses membres. Cette catégorie n'est alors pertinente que pour le groupe.

b) Le statut du participant impliqué. Lorsque l'expérience est non-partagée, nous différencions les expériences vécues par les *adolescents* de celles qui le sont par les *logopédistes*. Dans le cadre des expériences partiellement partagées, il est de plus possible d'observer des *expériences mixtes*, c'est-à-dire vécues à la fois par au minimum un adolescent et au minimum une logopédiste.

c) Le rôle du locuteur. Il s'agit du rapport qu'entretient le locuteur qui initie une séquence avec l'expérience évoquée : il peut en être *l'acteur* ou le *témoin*. Ce rôle s'identifie au niveau de l'énoncé-initiation et s'analyse différemment au sein des auto-initiations et au sein des sollicitations, hormis les rappels des dires qui ont le statut de *témoin* indépendamment du fait qu'il s'agisse d'auto-initiations ou de sollicitations (Exemple 40).

Exemple 40 Dyade de Marine – Séance 3 – Planifications/bilans
MAR 54 a et puis euh? vous avez dit que Radia elle avait un jeu comme ça?

– Les auto-initiations construites à la 1^{ère} personne (singulier et pluriel), lorsqu'elles comprennent un verbe d'action ou d'état, génèrent des séquences où le locuteur a le rôle d'*acteur* ; lorsqu'elles comprennent un verbe de perception, il a le rôle de *témoin*. Les auto-initiations construites à la 2^{ème} personne (Exemple 41) qui rendent compte des expériences de l'interlocuteur et celles à la 3^{ème} personne (Exemple 42) qui concernent un ou plusieurs proche(s) du locuteur engendrent également le rôle de *témoin*.

Exemple 41 Dyade de Marine – Séance 1 – Activité structurée sur le langage
La logopédiste dicte des mots à l'adolescente
LOG 252 b puis m- mardi c(e) que tu f(ai)sais tout l(e) temps faux c'est qu(e) tu mettais un
« -d » là hein ?

Exemple 42 Groupe – Séance 3 – Activité langagière libre

Les participants s'apprêtent à boire du jus de pomme. Cet événement les rend joyeux, tout comme l'était la mère de l'un des participants lorsqu'elle en buvait.

ELI 201 a parce que maman elle aussi elle disait "oh du jus d(e) pommes "

– Les sollicitations construites à la 3^{ème} personne génèrent le rôle de *témoin* (Exemple 43) et à la 1^{ère} personne celui d'acteur (Exemple 44). Pour celles introduites à la 2^{ème} personne, nous analysons si le locuteur est en attente d'un témoignage (verbe de perception : Exemple 45) ou de la mise en récit d'actions (Exemple 46). Aussi pour les sollicitations à la 2^{ème} personne, nous déterminons le statut d'*acteur* ou de *témoin* de l'expérience en fonction du statut de la personne impliquée (ayant vécu l'expérience) et non du locuteur qui initie la séquence.

Exemple 43 Dyade de Barbara – Séance 3 – Activité langagière libre

Les participants parlent de la mère de Barbara.

LOG 59 b elle part tous les jours travailler ou bien il y a des jours où elle travaille pas ?

Exemple 44 Dyade de Marine – Séance 8 – Planifications/bilans

MAR 6 a puis on s(e) voit pas jeudi? = ((pointe le calendrier))

Exemple 45 Dyade de Mathieu – Séance 2 – Activité langagière libre

Des travaux ont lieux dans les locaux.

LOG 9 a t(u) as vu c(e) qui s(e) passe ? = ((pointe la porte en rigolant))

Exemple 46 Groupe – Séance 1 – Planifications/bilans

LOB 485 b alors ? aujourd'hui que souhaiteriez-vous faire ?

d) L'orientation temporelle est une spécification du rapport de disjonction des séquences à la situation de communication et ne concerne alors que les séquences de l'ordre du *raconter*, soit les récits et les annonces mais pas les DTI qui se caractérisent par un ancrage conjoint à la situation de communication. Deux types de rapports qu'entretient l'expérience avec le moment de parole peuvent être décrits : le rapport de disjonction totale lorsque le point d'ancrage est disjoint de la situation de communication qui s'actualise dans les *événements passés* et les *projections*, et le rapport mixte de disjonction-conjonction, lorsqu'aucun point d'ancrage n'est spécifié et qui s'actualise dans les *généralisations* sur les participants ou bien encore dans les *états des lieux*.

– *Les événements passés* : le point d'ancrage temporel de l'évènement évoqué est antérieur à la situation de production

– *Les projections* : le point d’ancrage temporel de l’évènement évoqué est postérieur à la situation de production. Elles portent sur des actions non encore réalisées, que celles-ci soient déjà planifiées (projet) (Exemple 47) ou seulement imaginées (anticipation de scénario).

Exemple 47 Groupe – Séance 2 – Activité structurée sur le langage
ELI 18 a j(e) vais en Andalousie.

– *Les généralisations* : lorsqu’aucun point d’ancrage temporel précis n’est spécifié mais que l’implication du locuteur est forte. Elles ne présentent aucune orientation temporelle et tendent alors vers l’intemporalité. Il s’agit des évocations d’expériences génériques que nous avons nommées *généralisations sur les participants*, et que nous avons intégrées dans la définition du récit d’expériences personnelles lorsqu’elles concernaient plus de 5 énoncés et dans celle de l’annonce de nouvelle lorsqu’elles en comportaient moins (Exemple 48).

Exemple 48 Groupe – Séance 2 – Jeu de règles
LOA 313 a et toi t’es• bon hein pour surveiller ?

– *Les états des lieux* : rappelant que les récits constituent des évocations d’expériences dilatées, l’étude de l’orientation temporelle soulève aussi dans le cas de ces séquences la question de leur dilatation temporelle. En effet, à côté des séquences strictement circonscrites temporellement (évènement passé et projections), d’autres manifestent une plus vaste étendue temporelle traduisant d’une mise en relation d’expériences similaires (généralisations) ou d’un état des lieux, dans lequel la séquence présente une orientation temporelle qui évolue en cours d’évocation. Pour cette raison, nous analysons l’ensemble des énoncés d’une séquence, et lorsque nous relevons un changement d’orientation temporelle entre le passé et le futur, nous considérons que l’évocation constitue un *état des lieux* (cf. 7.3, Exemple 12, dans lequel les participantes de la dyade de Marine font le bilan des jours où le traitement a pu avoir lieu et listent ceux pour lesquels le traitement est prévu). L’état des lieux ne concernent pas les annonces qui par définition ne sont pas dilatées. Il ne concerne pas les DTI qui par définition ne possède aucun point d’ancrage temporel défini. Par ailleurs, comme tout changement ne peut se mettre en mots que sous la forme d’un discours de l’ordre du *raconter*, l’état des lieux qui atteste les changements ne peut concerner que le récit. Pour résumer l’orientation temporelle comporte 4 catégories. L’évènement passé, la projection et la généralisation, qui s’appliquent au récit et à l’annonce et l’état des lieux qui s’applique exclusivement au récit.

7.4.5 Les rapports thématiques au contexte général des traitements logopédiques

Ces catégories visent à caractériser les événements évoqués du point de vue de leurs rapports thématiques au contexte général des séances de traitement logopédique. Nous présentons les catégories du lieu de déroulement des événements évoqués (a), de la relation séquences-activités (b) puis celles relatives à des contenus portant sur des aspects langagiers (c).

a) Le lieu de déroulement des événements évoqués. En examinant le lexique utilisé dans les énoncés des participants lorsqu'ils évoquent une expérience personnelle, nous déterminons le champ sémantique du lieu duquel il relève. Au total, nous avons ainsi pu déterminer 5 catégories d'analyse du lieu de déroulement des événements évoqués :

- *la sphère logopédique* concerne les événements se déroulant durant les séances de traitement logopédique ou liés à la préparation des séances par les logopédistes ;
- *l'école* concerne tous les événements en rapport avec la classe, les sorties scolaires, la vie d'élève, les relations avec les pairs externes à la prise en charge logopédique mais se déroulant au sein de la fondation et les relations avec les enseignants ;
- *la famille* (Exemple 49) concerne les événements vécus par le participant et/ou des membres de sa famille, ainsi que les relations familiales.

Exemple 49	Groupe – Séance 3 – Activité langagière libre	
VIC 174	a	on a fêté Pâques chez mes cousins.
ELI 128	a	((change sa voix)) {Pâqu[e]}.*
LOA 295	a	et comment vous avez fêté Pâques ?
VIC 175	a	ben on était chez eux
	b	puis euh on a mangé
	c	on a joué à « Times Up ».

- *la sphère professionnelle* concerne les expériences et projets professionnels comme les stages, les entretiens d'embauche, ainsi que les activités mises en œuvre en dehors des séances pour intégrer un setting professionnel dont la rédaction de lettres de motivation, de curriculum vitae et les appels téléphoniques auprès de patrons d'apprentissage.

- *la sphère de l'individu* concerne l'individu dont ses capacités, préférences et états de santé. Y sont intégrés les événements ayant trait aux loisirs²⁶, aux amitiés et aux centres d'intérêts des participants (Exemple 50). Les références à tout investissement ou effort personnel sans mention particulière d'un lieu sont intégrées à cette sphère.

²⁶ A l'adolescence, les loisirs tiennent une place importante pour la construction de soi. Pour cette raison, les évocations traitant de loisirs sont intégrées dans la sphère individuelle, même s'ils se sont déroulés au sein d'une institution, d'autant plus que les loisirs résultent souvent de choix personnels.

Exemple 50 Dyade de Marine – Séance 1 – Activité langagière libre
MAR 220 a j'ai appris- quand j'ai appris à faire {ces/ses} yeux c'était dans les mangas.

b) Les relations séquences-activités. Elles concernent 3 catégories :

– *le rapport central* : lorsque le but de l'activité est d'évoquer une expérience personnelle, soit lorsque l'activité passe nécessairement par l'utilisation d'un discours disjoint-impliqué (p. ex. le bilan de la séance), l'évocation est qualifiée de *centrale* ;

– *les séquences en lien thématique avec l'activité* : lorsque le but de l'activité n'est pas de produire une évocation d'expériences personnelles mais qu'il existe une association thématique entre le contenu de l'activité et celui la séquence avec évocation, ladite séquence est considérée comme étant en lien thématique avec l'activité. Par exemple dans une STR, les participants peuvent se remémorer les contenus d'une précédente STR pour poursuivre l'activité sur des bases communes. Les contenus remémorés au moyen de la séquence avec évocation sont ainsi *en lien thématique* avec l'activité à réaliser ;

– *les séquences sans lien thématique avec l'activité* : lorsqu'aucune association thématique ne se manifeste entre l'activité et le contenu des séquences avec évocation, ces dernières sont considérées comme étant *sans lien thématique* avec elle. Cette relation concerne les évocations initiées par les adolescents mais pas celles des logopédistes.

Il est nécessaire d'apporter des précisions pour catégoriser les évocations d'expériences personnelles dans le cadre des ALL. Comme dans ces activités le but est de converser, aucun genre de discours n'est imposé. Tout discours, dont l'évocation, est donc potentiellement central en regard de l'activité, puisque les participants se focalisent sur sa coproduction et qu'il permet à cet égard de réaliser l'activité. Lorsque les participants coproduisent un discours disjoint-impliqué, et qu'un autre discours disjoint-impliqué est produit, le second est considéré comme *central* s'il présente une association thématique avec le premier et que les participants se focalisent sur sa coproduction. Il est en revanche considéré comme *en lien thématique* s'il présente une association thématique avec le premier qui est ensuite poursuivi dans l'interaction alors que lui-même n'est pas repris par la suite, autrement dit lorsque le second suspend momentanément la coproduction du premier. Ainsi, les séquences construites en miroir sont toujours centrales, et celles qui s'insèrent entre les deux parties d'une autre *en lien thématique*. Enfin, si le second discours disjoint-impliqué ne présente aucune association thématique avec le premier, et que les participants ne le développent pas, il est considéré comme *sans lien thématique* à l'activité.

c) Les aspects langagiers. Les contenus des séquences avec évocation sont différenciés en présence vs absence d'aspects langagiers. Lorsque des aspects langagiers sont présents, ils sont différenciés selon qu'ils concernent l'oral ou l'écrit, et pour chacune des deux modalités le niveau linguistique ou communicationnel de la langue ciblée est spécifié.

Présence vs absence d'aspects langagiers. Les séquences sont différenciées selon que l'objet du discours porte ou non sur le langage.

Oral vs écrit. Si l'objet du discours porte sur le langage, nous indiquons s'il s'agit du langage oral ou écrit. Dès lors que la lecture est impliquée, soit qu'un support écrit est investi, les aspects langagiers sont de l'ordre de l'écrit. Par exemple, le jeu tabou qui consiste à lire un mot sur une carte puis à en proposer une définition sans recourir à des mots interdits présents sur la carte génèrent des aspects langagiers que nous catégorisons d'écrits.

Les niveaux linguistiques et communicationnels des aspects langagiers de l'oral.

Nous observons 4 niveaux : le niveau du phonème, le lexical, discursif et communicationnel.

– *Le niveau du phonème* concerne les enchainements des phonèmes dans la production d'une séquence de phonèmes (Exemple 51), ainsi que les variantes de production dans le cadre d'un archiphonème (Exemple 52).

Exemple 51 Dyade de Mathieu – Séance 5 – Activité structurée sur le langage
 LOG 262 b t'as vu ? tu dis bien le « -t » maint(e)nant.
 MAT 271 a trois.
 LOG 263 a ouais.

Exemple 52 Dyade de Marine – Séance 2 – Activité structurée sur le langage
 L'adolescente commence à conjuguer le verbe manger au passé composé.
 LOG 212 b alors comment t'écris « j'ai »?
 MAR 214 a « j'ai »?
 b ah! = ((fait une grimace signifiant l'incompréhension))
 c [ZE]?
 LOG 213 a mhm.•
 MAR 215 a [ZE]?•
 LOG 214 a ou [Ze] ouais.
 b mhm.
 c **toi tu dis plutôt [Ze].**

– *Le niveau lexical* concerne les définitions des mots et expressions (Exemple 53), les champs sémantiques et la focalisation par le locuteur du mot que l'interlocuteur ou lui-même vient d'utiliser, c'est-à-dire les rappels de mots prononcés (Exemple 54). Ce niveau intègre les variantes quant aux façons de dénommer le même référent d'un participant à l'autre (Exemples

55 et 56). En regard de la norme, ces variantes sont légitimées par l'usage. Elles s'avèrent adéquates en raison de leur utilisation observable par un large regroupement de locuteurs.

- Exemple 53** Groupe – Séance 3 – Activité langagière libre
- LOA 253 a °et qu'est-ce que tu as dû faire d'autre à part° c(e) qu'iz ont proposé ?
- ALE 139 a hacher de: du: persi::l.
- LOA 254 a ouais.
- LOB 202 a mhm.
- ALE 140 a faire le lard.
- LOA 255 a ça veut dire quoi « faire le lard » ?**
- RAL 237 a faire du LARD.
- ALE 141 a couper des TRANches comme °ça à peu près° = ((en montrant avec ses mains)) # grosses.
- b puis après tout est-
- c euh j(e) devais faire des tas / comme ça. = ((montre la distance entre la main et la table))
- e après j(e) devais les r(e)prendre les couper au carré #/
- f comme ça voilà.
- LOA 256 a ((acquiescement)) mhm.
- LOA 257 a ((acquiescement))
- LOA 258 a mhm.
- ALE 142 a puis c'est tout.
- LOA 259 a d'accord e§§
- ALE 143 a je f(ai)sais du LARD pour les pizzas /

- Exemple 54** Groupe – Séance 2 – Jeu de règles
- LOA 229 a elle a dit l(e) ski•••••

- Exemple 55** Groupe – Séance 1 – Jeu de règles
- LOA 407 a donc en GROS• tu as la télé le meuble le flip une partie de•• Ralph•••
- RAL 541 a le flip ?••
- LOB 704 a là••• = ((montre avec son bras))
- b et une partie•••• d(e) la chaise-là.
- VIC 500 a ((en bâillant)) quel flip ?••••*
- LOA 408 a une partie•••• de la chaise.
- VIC 501 a quelflip ?••••
- RAL 542 a quelflip ?•
- VIC 502 a quelflip ?•
- LOB 705 a le flip chart. ••
- LOA 409 a le flip•• chart.
- VIC 503 a ah pour écrire.
- LOA 410 a ouais.
- LOB 706 a ouais.
- RAL 543 a ah ça s'appelle « un flip ». ••
- LOB 707 a ça s'appelle « un flip » •• chart ».
- VIC 504 a ah ouais.= ((bouge la tête)).
- LOB 708 a ça. / ce: •••/ ce tableau {xxx}. ••••
- RAL 544 a ((souple en faisant du bruit avec ses lèvres)) ••• moi j(e)l'appelle tableau••••**
- b puis voilà. • •
- VIC 505 a ((change son accent)) c'est pour••• écrire {xxx} chart.*

- Exemple 56** Groupe – Séance 4 – Jeu de règles
- ELI 224 a d(e) la crème ? = ((regarde Nicole)) ((pose la bombe en jouet devant Victor))
- VIC 201 a des {paudus}. = ((donne la bombe en jouet à Nicole))

LOB 268	a	des quoi ?
VIC 202	a	des {paudus}
LOA 159	a	<u>c'est q-</u> • §§ = ((pose la bombe en jouet devant Victor))
LOB 269	a	<u>c'est quoi</u> ? •
VIC 203	a	<u>des sparadraps.</u> •
LOB 270	a	ah t'appelles des {paudus} ?
LOA 160		((repren la bombe en jouet))
VIC 204	a	ouais des {paudus.}
LOA 161	a	<u>euh : mm</u> : ••
LOB 271	a	<u>ça vient d'où c(e)</u> •• <u>mot</u> ?
VIC 205	a	((hoche les épaules))

– *Le niveau discursif* concerne l'utilisation des connecteurs logiques (Exemple 57), les rappels des dire appliqués à une partie du discours, que ces rappels portent spécifiquement sur la forme des énoncés produits (Exemple 58) ou plus généralement sur les contenus thématiques du discours (Exemples 59 et 60). Ce niveau intègre les annonces du genre qui va être utilisé dans la séance ou lors d'une prochaine séance (Exemples 61 et 62).

Exemple 57 Dyade de Barbara – Séance 3 – Activité structurée sur le langage

L'adolescente évoque son voyage au Maroc.

LOG 164	a	son père il est pas content.
BAR 154	a	ben ouais parce qu'il veut pas qu'i(l) se marie avec une égyptienne.
	b	i(l) faut qu'i(l) s(e) marie avec une:
	c	comment on dit ?
	d	de leur race de leur pays un truc comme ça.
LOG 165	a	ouais.
	b	i(ls) sont d(e) quel pays eux ?
BAR 155	a	j(e) sais pas. ((rire))
LOG 166	a	bon d'accord.
BAR 156	a	donc / (ils) y a des Egyptiens qui la capturent.
LOG 167	a	ouais.
	b	mais pourquoi DONC
	c	c'est ça qu(e) je comprends pas ?
BAR 157	a	mais moi j(e) dis comme ça pour dire « après ».
LOG 168	a	ah ouais parce que c'est pas pareil. hein ?

Exemple 58 Groupe – Séance 3 – Activité finalisée

RAL 412	a	" <u>et j(e) suis</u> une fille" t'as dit.?

Exemple 59 Groupe – Séance 5 – Activité langagière libre

LOA 111	b	mais t'as pas dit avant qu(e) ce loup était blessé à la patte ?

Exemple 60 Dyade de Mathieu – Séance 4 – Planifications/bilans

LOG 9	h	qu'est-ce que j'avais dit en quatre ?

Exemple 61 Groupe – Séance 2 – Jeu de règles

LOA 131	a	<u>on va les réexpliquer.</u> •

Exemple 62 Dyade de Barbara – Séance 4 – Planifications/bilans

LOG 152	b	tu me raconteras ça jeudi.

– *Le niveau communicationnel* concerne les discussions sur l'usage du langage oral (un terme, une expression) et les effets d'une production orale sur le destinataire. Si l'évocation concerne le seul constat de l'existence de variantes pour désigner le même référent associé à l'annonce de la variante utilisée par tel ou tel participant, sans autre discussion, il est intégré au niveau lexical. Les discours concernant la comparaison de langues sont intégrés à ce niveau, tout comme les discussions autour de la fonction informative du langage (Exemple 63), sur les règles sociales (manière d'entrer en communications, salutations, politesse) (Exemple 64). Le niveau communicationnel concerne aussi les annonces des actes de langage qui vont être effectués dans la séance (Exemple 65).

Exemple 63 Dyade de Barbara – Séance 4 – Activité langagière libre

L'adolescente a convié ses deux parents à participer à une réunion logopédique la concernant, et ce alors même que ces derniers ne souhaitent pas se fréquenter. Ni l'un, ni l'autre ne savait que l'autre parent était aussi convié.

LOG 44 f peut-être si tu les avais avertis à l'avance ça se s(e)rait passé autrement ?

Exemple 64 Dyade de Mathieu – Séance 3 – Activité finalisée

LOG 203 c et p(u)is sinon / tu t(e) rappelles chez moi au début t(u) apprenais à toquer à la porte attendre:.

Exemple 65 Groupe – Séance 2 – Activité structurée sur le langage

LOB 42 b on va rép- on va répondre à la.... question Ralph.

Les niveaux linguistiques et communicationnels des aspects langagiers de l'écrit.

Nous présentons les niveaux que nous avons pu observer dans le corpus, soit le niveau de la lettre ou du graphème, celui de l'orthographe lexicale et les niveaux morphographique, discursif et communicationnel.

– *Le niveau de la lettre et du graphème* concerne la calligraphie (Exemple 66), et la transcription par une lettre ou un groupe de lettre de phonèmes (Exemple 67).

Exemple 66 Groupe – Séance 3 – Activité structurée sur le langage

LOA 45 a elle fait ses « -n » comme des « -u » LOB

Exemple 67 Dyade de Barbara – Séance 5 – Jeu de règles

Les participants disposent de cartes, sur lesquelles sont inscrits des graphèmes. Ils doivent s'en défaire pour gagner, en les associant au mot inscrit sur une autre carte. A cette étape du jeu, le mot inscrit sur la carte est *probablement*.

BAR 418 b vous avez pas vu que vous aviez un [pr].

c O::H ! °yéyéyéYÉ !

d j'ai gagné !

e ((rire)) a-ha-ha !° ((rire))

LOG 427 a °((petit rire))° bon à part ça / même si j(e) l'avais vu /j(e) l'aurais mis et puis quoi ?

b ((met sa carte sur le jeu)) [pr]-

BAR 419 a et j'avais quand même gagné. ((rire))

– *Le niveau de l'orthographe lexicale* cible l'orthographe des mots en dehors des morphèmes grammaticaux (Exemple 68).

Exemple 68		Dyade de Barbara – Séance 1 – Activité structurée sur le langage
LOG 281	b	mardi j(e) t'ai dit un truc par rapport à « toujou:rs ». /
	c	j(e) t'ai dit une espèce de p(e)tite phrase
	d	j(e) t'ai dit " toujours prend / toujou:rs " +
BAR 271	a	j(e) sais plus.
	b	toujours prend ?
LOG 282	a	toujours prend toujours un / « -S » ! = ((en écrivant))
BAR 272	a	ah oui.

– *Le niveau morphographique* concerne l'accord en genre et en nombre des verbes (Exemple 69), des noms et des adjectifs ainsi que l'orthographe de la conjugaison des verbes, soit celle des marques des temps verbaux.

Exemple 69		Dyade de Barbara – Séance 4 – Jeu de règles
LOG 373	a	on a dit quand c'est « elles » on met quoi ?
BAR 365	a	« -e » « -n » « -t ».
	b	oui
	c	c'est vrai c'est vrai. = ((prend une carte))

– *Le niveau discursif* concerne la planification, l'organisation et le fonctionnement des textes, dont le choix des temps des verbes (Exemple 70). Il intègre les discours portant sur la coproduction de textes par les participants (versant production) ainsi que sur la description de textes (versant réception), dont la compréhension en lecture. Il s'agit de discussions autour des contenus et des différentes parties du texte. Il ne concerne alors pas la façon de lire à voix haute. Les discussions autour de la mise en page des textes sont intégrées à ce niveau.

Exemple 70		Dyade de Barbara – Séance 5 – Activité structurée sur le langage
LOG 280	c	parce que t(u) t(e) rappelles l'année passée t'avais bien vu ça à l'école.
	d	tu dois- tu dois respecter une certaine LOGIQUE.
	e	tu peux pas mettre n'importe quel temps à n'importe quel endroit. = ((pointe la feuille avec son stylo))

– *Le niveau communicationnel* concerne les discussions sur l'usage du langage écrit (un terme, une expression) ainsi que sur les effets escomptés d'une production sur le destinataire (Exemple 71). Il peut s'agir de l'utilisation du calendrier durant les séances, ou le rôle des consignes dans un examen. Il porte sur les utilisations du langage écrit dans les milieux professionnels (p. ex. le rôle du devis, le marquage des heures de travail effectuées, les façons de rédiger des notes ou un compte-rendu pour un responsable, les moyens à disposition pour

transmettre un document écrit à son responsable comme les boîtes aux lettres, se rendre dans son bureau ou se référer à un autre adulte si le responsable est absent). Les discussions autour de la source des informations sont intégrées à ce niveau. Ce niveau porte par ailleurs sur les capacités de lecture à voix haute. Les adolescents du groupe sont amenés à produire des textes avec des contraintes permettant de faire varier les paramètres du contexte, comme par exemple se mettre à la place d'un autre membre du groupe pour rédiger son texte. Les discussions qui découlent des textes produits à la suite de ces contraintes sont intégrées à ce niveau et amènent à des réflexions sur les choix effectués en fonction du scripteur.

Exemple 71 Dyade de Mathieu – Séance 1 – Activité structurée sur le langage

Lors d'un stage, l'adolescent s'est vu confier des factures et ne sachant ce qu'il devait en faire, il les a jetées à la poubelle. La dyade revient sur cet incident.

LOG 129	a	tu t(e) rappelles / pourquoi on fait ça ?
MAT 143		((réfléchit))
LOG 130	a	on essaie de trouver des situations où t(u) (n')as pas compris parce que c'est lié à quoi ?
	b	(il) y a §§ <u>eu une</u>
MAT 144	a	<u>compréhension.</u>
LOG 131	a	compréhension. = ((acquiesce))
	b	(il) y a eu une situation / par rapport à ton avenir professionnel où t'avais pas bien compris.
	c	c'était quoi ?
//		
LOG 132	a	quand t'avais <u>fait ton stage</u> §§
MAT 145	a	<u>facture.</u>
LOG 133	a	ouais voilà
	b	tu savais pas c(e) qu'il fallait faire avec les factures. hein ?

Les **niveaux fonctionnels** sont regroupés (niveau discursif + communicationnel) et opposés aux **niveaux structuraux** regroupés (niveaux de l'oral : niveau du phonème + niveau lexical ; niveaux de l'écrit : niveau de la lettre, du graphème + niveau de l'orthographe lexicale + niveau morphographique).

7.5 Analyses quantitatives et tests statistiques

Nous avons pour objectif de caractériser les utilisations des évocations d'expériences personnelles dans chaque activité à partir des catégories présentées. Pour ce faire, nous procédons en trois temps : l'établissement de l'ordre de fréquence de production des catégories dans les 6 activités, puis pour chacune d'entre elles, l'identification, le cas échéant d'une catégorie dominante statistiquement, et enfin la comparaison des activités afin de déterminer leur influence sur la fréquence de production des catégories.

L'ordre de fréquence de production des catégories. Dans chaque activité et pour chaque famille de catégories d'analyse, les quantifications visent à établir l'ordre de fréquence de production des catégories. Il s'agit d'une mesure proportionnelle qui permet d'apprécier la

représentativité des catégories dans chaque activité (p. ex. pour les catégories du statut du locuteur d'apprécier la place respective d'initiations de séquences des logopédistes et des adolescents dans chaque activité). Ainsi, même si les activités ne réfèrent pas à des passages de l'interaction de même longueur, nous sommes en mesure de les comparer. Pour établir l'ordre de fréquence de production des catégories, les énoncés sont d'abord classifiés puis comptabilisés selon les catégories proposées. Nous calculons ensuite la distribution en pourcentages des énoncés selon leur catégorie de référencement. Les parts en pourcentages obtenues sont alors comparées et enfin ordonnées.

Le test statistique. Dans chaque activité et pour chaque famille de catégories, nous identifions la catégorie majoritaire et examinons si cette dernière domine statistiquement par rapport aux autres catégories de sa famille. Nous utilisons le test binomial afin de déterminer si la catégorie majoritaire est statistiquement dominante. Le seuil de significativité est considéré atteint pour $p < .05$. Lorsque la famille de catégories comporte deux catégories, l'une des deux fréquences est ainsi comparée à un tirage aléatoire pour tester si la catégorie à laquelle la fréquence se rapporte est privilégiée par rapport à l'autre. Lorsque la famille de catégories comporte plus de deux catégories, et afin d'utiliser le test binomial, nous isolons la catégorie qui totalise le plus d'occurrences, relevons ce nombre et l'opposons au nombre total d'occurrences que totalisent toutes les catégories de la famille confondues. Lorsque le test atteste une différence significative, nous comparons la part en pourcentages que représente la catégorie testée ainsi que la part que représente l'ensemble des autres catégories regroupées, et identifions la plus importante des deux. Lorsqu'il s'agit de la part de la catégorie testée, nous en déduisons qu'elle constitue la catégorie dominante, lorsqu'il s'agit de la part des autres catégories réunies, qu'aucune catégorie ne domine et lorsque le test ne relève aucune différence significative, que la catégorie testée est produite dans une proportion statistiquement comparable à celle des autres catégories de sa famille réunies.

L'influence de l'activité. Nous déterminons ensuite si les fréquences de production des catégories subissent des variations selon l'activité. En raison du nombre insuffisant d'interactions à disposition, nous ne sommes pas en mesure de proposer un test statistique pour juger de la significativité de ces liens. En revanche, nous pouvons comparer les activités en nous basant sur les résultats obtenus aux tests binomiaux ainsi que sur les distributions en pourcentages des catégories. Nous déterminons l'influence de l'activité sur la fréquence de production d'une famille de catégories dès lors que pour au moins une catégorie l'une des trois conditions suivantes se remplit dans une ou plusieurs activité(s) et pas dans les autres : l'absence d'occurrences ; la dominance statistique ; une production d'occurrences

statistiquement comparable à l'ensemble des occurrences des autres catégories de sa famille réunies. Les variations de la fréquence de production d'une catégorie selon l'activité que nous relèverons nous permettront de caractériser les 6 activités du point de vue d'une forte vs faible présence de cette catégorie. Toutefois comme les participants du groupe produisent plus de la moitié des énoncés du corpus, les variations relevées selon l'activité pourraient être dues aux données du groupe et ne pas engager celles des dyades. Par conséquent, lorsqu'une variation selon l'activité est identifiée, nous examinons si elle se retrouve dans les 4 interactions prises séparément. Si elle se retrouve dans au moins trois interactions, la variation selon l'activité est confortée, nous pouvons la généraliser indépendamment de l'interaction. Dans le cas inverse, nous concluons que la catégorie ne permet pas de caractériser l'activité et que la fréquence de production de la catégorie varie selon l'interaction dans l'activité considérée.

Afin d'étudier le facteur du genre de séquences, du statut du locuteur et du setting sur les utilisations des évocations d'expériences personnelles (cf. hypothèses de recherche 2, 3 et 4), nous reproduisons les quantifications et tests statistiques présentés dans cette section à l'échelle du genre de séquences (récit vs annonces vs DTI), du statut du locuteur (adolescent vs logopédiste) et de l'interaction (dyade de Marine vs dyade de Mathieu vs dyade de Barbara vs groupe). Lorsque des variations sont relevées selon l'interaction, nous examinons si elles concernent le setting. Toutefois, comme le corpus concerne 3 dyades pour un seul groupe, et que cela n'est pas équilibré pour effectuer des comparaisons entre les deux settings, nous ne comparons pas les données des dyades regroupées à celles du groupe. Nous déterminons alors l'influence du setting sur la fréquence de production d'une catégorie dès lors que la part en pourcentages relatives à la catégorie du groupe est inférieure ou supérieure à celle de chacune des 3 dyades prises séparément. Inversement, la variabilité des parts en pourcentages entre les 4 interactions détermine l'absence d'influence du setting sur une catégorie.

Dans les chapitres de résultats, nous présentons les différences d'utilisation des évocations selon les quatre facteurs étudiés (activité, genre de séquence, statut du locuteur et setting). Ainsi, chacune des catégories n'est présentée qu'en regard des facteurs qui influencent sa fréquence de production, pour autant que les variations que nous relevons soient notables.

III. Résultats

8. La description du corpus

Dans ce chapitre nous relevons l'ensemble des séquences discursives produites par les participants du corpus, dont celles au moyen desquelles ils évoquent leurs expériences personnelles (8.1) puis décrivons les activités qu'ils réalisent (8.2).

8.1 Les séquences discursives

Au total nous identifions 2970 séquences discursives à partir des 50863 énoncés produits dans le corpus. Dans ce qui suit, nous établissons l'ordre de production décroissant des six séquences discursives puis comme elles peuvent présenter des longueurs variables en nombre d'énoncés, l'ordre de production décroissant des 6 genres des énoncés de séquences :

les genres de séquences du corpus (2970 séquences discursives) :

DI (33,94%) > **ANO** (24,41) > **REP** (22,79) > **DTD** (14,34) > **DTI** (3,13) > **NAR** (1,38).

les genres des énoncés de séquences du corpus (50863 énoncés) :

REP (40,39%) > **DI** (28,94) > **DTD** (19,45) > **DTI** (4,85) > **ANO** (3,90) > **NAR** (2,46).

Commentons à présent l'importance relative de chacune des six séquences dans le corpus.

Le *discours interactif* est majoritaire : il concerne le contexte immédiat et permet à ce titre de commenter les actions non-verbales des participants. Pourtant les énoncés qui le constituent sont seconds. Ainsi, la séquence de DI, bien que supérieure en nombre à chacune des autres séquences, est en général moins longue que l'une d'entre elles.

L'*annonce de nouvelle* est la 2^{ème} séquence discursive du corpus, constituant près d'un quart des séquences mais a en revanche un poids discursif faible. Ce contraste était attendu et s'explique par la faible longueur de l'annonce par définition. En revanche, sa forte présence, même si elle justifie que nous la considérons dans les analyses, n'était pas attendue. En effet, rappelons que l'annonce a été définie dans la littérature en lien avec des aspects développementaux du langage (Fayol, 1983), que les enfants produisent d'abord des annonces avant d'acquérir la capacité à dilater les événements qu'ils évoquent et que dans ce sens, il aurait pu être attendu qu'avec une population adolescente, pour laquelle la capacité à dilater les événements est acquise, l'annonce soit moins produite que ne l'est le récit. Or, il n'en est rien. A cette étape de la thèse, nous pouvons justifier l'importance des annonces dans des interactions verbales en considérant l'expérience présente dans l'annonce dans deux configurations différentes : soit l'expérience ne nécessite pas de développement et son

évoquant reste au stade de l'annonce, soit elle en aurait nécessité un, et serait devenue un récit s'il était advenu. Dans l'une des configurations, l'annonce est utilisée comme telle pour ce qu'elle est : une évocation brève de l'expérience. Constituée de peu d'énoncés, elle permet de mentionner l'expérience sans la développer et peut alors être aisément insérée dans l'interaction. Il peut s'agir de rappels d'expériences partagées qui ne nécessitent pas de développer l'expérience mais seulement de la citer ou de quêtes d'une information précise concernant un fait passé ou à venir, sans volonté manifeste des locuteurs d'évoquer plus longuement ce fait. Dans l'autre configuration, l'évocation a le potentiel de subir un développement, qui n'advient pas. L'annonce constitue une trace de récit qui n'a pas abouti. Il s'agit de comprendre les raisons qui font que bien qu'introduite dans l'interaction, l'évocation n'est pas ensuite développée. Il est entendu que le récit est plus chronophage que l'annonce, puisque développé. Il correspond aux situations où la pratique interactionnelle du *parler de soi* est encouragée par les autres participants aux séances. Inversement, si les participants ne coproduisent pas l'évocation avec le locuteur, les règles de conversation font que ce dernier ne la poursuivra généralement pas, et l'évocation reste au stade de l'annonce. Plusieurs raisons (moment peu opportun, contenus inappropriés ou hors de propos, prises de parole multiples) et différentes façons (interruption, absence de réaction, désintérêt) amènent le ou les interlocuteurs à ne pas coproduire l'évocation avec le locuteur. Par exemple, les chevauchements amènent bien souvent un des locuteurs à abandonner son projet discursif. Lorsque ce projet concerne une évocation, elle n'a pas l'opportunité d'être développée et reste au stade de l'annonce. La suite des analyses permettra de vérifier si chacune de ces deux configurations de l'annonce permet de justifier l'importance des annonces relevées.

Le *récit d'expériences personnelles* concerne plus d'1/5^{ème} des séquences du corpus et son poids discursif en nombre d'énoncés amplifie son importance par rapport aux autres séquences discursives puisque les énoncés qui le composent sont largement majoritaires. La présence conséquente du récit d'expériences personnelles est en continuité avec les données de de Weck (2003) attestant que ce genre caractérise les interactions qui se déroulent durant les traitements logopédiques impliquant des enfants. Par ailleurs, son importance est cohérente avec l'état de l'art qui montre le rôle primordial de ce genre en regard des différents enjeux de la période adolescente comme la construction identitaire, la construction de sens et d'un parcours de vie ou le développement de capacités (cf. 4.1.).

Le *discours théorique* est 4^{ème} et les énoncés qui le constituent 3^{ème}. Il est moins présent que les trois précédentes séquences, mais toutefois produit dans des proportions non

négligeables. Puisqu'il vise l'exposition de connaissances, il est pertinent de l'observer dans un contexte centré sur les apprentissages communicationnels et linguistiques.

Le *discours théorique impliqué* est peu produit et a par conséquent un poids discursif faible. Sa présence atteste toutefois que les évocations du corpus peuvent être utilisées dans une visée discursive de l'*exposer*. Et nous nous interrogeons sur cette utilisation moins commune de l'évocation de l'expérience personnelle.

La *narration*, minoritaire en nombre de séquences et en nombre d'énoncés, s'observe dans le cadre de restitutions d'œuvres littéraires ou de conversations à propos de l'actualité.

En définitive, les participants utilisent dans des proportions statistiquement comparables les évocations d'expériences personnelles et les autres productions discursives : ni les séquences avec évocation, qui concernent un peu plus de la moitié des séquences du corpus, soit 1495 séquences (récit + annonce + DTI : 50,34% des séquences), ni les séquences sans évocation, qui elles concernent 1475 séquences (discours interactif + discours théorique + narration : 49,66% des séquences), ne dominent statistiquement ($p > .05$). Par ailleurs, les énoncés constitutifs de séquences avec évocation occupent près de la moitié de l'espace discursif du corpus (49,12% des énoncés), ce qui renforce notre intérêt pour en étudier les utilisations dans chaque activité.

8.2 Les activités

Notre objectif n'est pas de comptabiliser le nombre total de chacune des activités réalisées par les participants du corpus, mais de mesurer l'importance relative de chacune d'entre elles dans l'interaction verbale. Pour ce faire, chaque énoncé est catégorisé selon l'activité dans laquelle il est produit. Le nombre d'énoncés produits dans chaque activité est ensuite comptabilisé. Pour l'ensemble du corpus, et pour chacune des 4 interactions, l'ordre décroissant d'importance des activités en nombre d'énoncés est le suivant :

Corpus (50863 énoncés) :

STR (30,45%) > **JEU** (23,36) > **ALL** (19,16) > **PLA** (15,92) > **FIN** (9,57) > **ACC** (1,53) ;

Dyade de Barbara (7224 énoncés) :

STR (62.43%) > **ALL** (17.48) > **PLA** (10.02) > **JEU** (7.81) > **ACC** (2.26) ;

Dyade de Marine (8401 énoncés) :

STR (34.60%) > **ALL** (22.62) > **PLA** (21.39) > **FIN** (16.14) > **JEU** (3.45) > **ACC** (1.80) ;

Dyade de Mathieu (6178 énoncés) :

STR (27.08%) > **PLA** (24.36) > **JEU** (21.88) > **ALL** (14.73) > **FIN** (10.88) > **ACC** (1.07) ;

Groupe (29060 énoncés) :

JEU (33.29%) > **STR** (22.02) > **ALL** (19.53) > **PLA** (14.02) > **FIN** (9.78) > **ACC** (1.37).

Les *activités structurées sur le langage* sont les activités qui génèrent le plus d'énoncés. Comme les participants se réunissent pour traiter des aspects du langage des adolescents, il n'est pas surprenant que les activités qui concernent directement ces aspects soient majoritaires, comme dans les dyades, ou secondes, comme dans le groupe. Ce résultat est pertinent par rapport aux séances de traitement logopédique que nous étudions.

Les énoncés des *jeux de règles* sont seconds, mais cette position ne se retrouve dans aucune interaction. Ils sont majoritaires dans le groupe, constituent une part en pourcentages conséquente des énoncés produits dans la dyade de Mathieu et sont rares dans les autres dyades. L'importance des JEU, qui permettent d'utiliser le langage dans un contexte moins contraignant, parce que ludique, que dans les STR, est ainsi variable selon l'interaction.

Les *activités langagières libres*, 3^{ème} activité du corpus, génèrent une part en pourcentages non négligeable d'énoncés dans les 4 interactions. Une partie importante du temps des séances est ainsi réservée pour converser dans les deux settings.

Les *planifications/bilans*, 4^{ème} activité du corpus, concernent une part en pourcentages non négligeable d'énoncés dans les 4 interactions. Un temps conséquent des séances est ainsi destiné à favoriser l'intercompréhension des participants quant au contenu du traitement, ce qui atteste que les participants sont informés des activités qu'ils réalisent et engagés.

Les *activités finalisées*, 5^{ème} activité du corpus, de la dyade de Mathieu et du groupe, sont 4^{ème} dans la dyade de Marine et absentes de la dyade de Barbara. Elles génèrent toutefois 16% des énoncés dans la dyade de Marine et près de 10% des énoncés dans celle de Mathieu et le groupe. Dans les 2 settings, les adolescents ont ainsi la possibilité de mettre au service de la préparation d'un évènement leurs capacités langagières et ressources personnelles.

Les *activités d'accueil/salutations* sont minoritaires dans les 4 interactions. Elles ne s'effectuent qu'une seule fois par séance, et n'entraînent qu'exceptionnellement de longs échanges verbaux, contrairement aux autres activités qui peuvent être plurielles.

9. Les variations selon l'activité

Les utilisations des évocations d'expériences personnelles subissent des variations selon l'activité dans laquelle elles s'insèrent. Pour démontrer cela, nous mettons en évidence que l'activité a une influence sur les genres discursifs utilisés, dont ceux qui permettent d'évoquer une expérience personnelle (9.1), et qu'elle en a sur les spécificités des deux rapports d'ancrage des séquences avec évocation (9.2) ainsi que sur les rapports thématiques que ces séquences entretiennent avec le contexte général des traitements logopédiques (9.3).

9.1 Les genres discursifs

L'importance relative de chacune des six séquences discursives subit des variations entre activités tant en nombre de séquences (9.1.1) qu'en nombre d'énoncés (9.1.2) et cela se répercute sur l'importance relative des séquences avec vs sans évocation (9.1.3).

9.1.1 Les séquences discursives

Afin de déterminer l'activité dans laquelle s'insère une séquence, nous relevons le premier énoncé de ladite séquence et examinons l'activité dans laquelle il est produit. L'ordre de production décroissant des six séquences discursives dans chaque activité est le suivant :

Activités langagières libres (435 séquences) :

REP (39.54%) > **ANO** (28.97) > **DI** (13.10) > **DT** (8.05) > **DTI** (5.52) > **NAR** (4.83) ;

Accueil/salutations (73 séquences) :

DI (57.53%) > **ANO** (23.29) > **REP** (17.81) > **DT** (1.37) ;

Activités finalisées (237 séquences) :

DI (41.77%) > **REP** (24.47) > **ANO** (23.21) > **DTI** (6.75) > **DT** (3.38) > **NAR** (0.42) ;

Jeux de règles (780 séquences) :

DI (37.18%) > **DT** (27.82) > **ANO** (21.67) > **REP** (11.03) > **DTI** (1.41) > **NAR** (0.90) ;

Activités structurées sur le langage (854 séquences) :

DI (33.72%) > **ANO** (23.42) > **REP** (20.02) > **DT** (18.50) > **DTI** (3.28) > **NAR** (1.05) ;

Planifications/bilans (591 séquences) :

DI (39.26%) > **REP** (29.95) > **ANO** (26.73) > **DTI** (2.37) > **DT** (1.18) > **NAR** (0.51).

Au vu de la variabilité des parts en pourcentages, les variations de production des séquences entre activités concernent tous les genres de séquences, l'annonce exclue. Elle est produite en proportions conséquentes et comparables dans les 6 activités. Que la fréquence de production des séquences discursives subisse des variations selon l'activité est pertinent avec la

perspective sociale adoptée, dans laquelle il est postulé que les locuteurs adaptent leurs productions langagières au contexte. En revanche, l'exception pour la fréquence de production de l'annonce nous interroge. Ce résultat suggère une utilisation de l'évocation de l'expérience personnelle intrinsèque à la mention d'expérience et ce indépendamment du contexte dans lequel la mention s'insère.

Les variations entre activités de la fréquence de production de chacun des 6 genres de séquences sont à présent commentées. Ces variations se retrouvent en général dans les 4 interactions (Tableau 28 en annexe), mais lorsqu'elles ne se retrouvent pas, nous l'indiquons.

Le discours interactif caractérise les ACC et est conséquent dans les autres activités, hormis dans les ALL dans lesquelles il atteint 13% des séquences produites. Que sa fréquence de production varie selon l'activité se manifeste aussi dans le fait qu'il est produit en proportions statistiquement comparables aux cinq autres séquences discursives réunies dans les ACC ($p > .05$) et pas dans les autres activités. A l'échelle de l'interaction, des exceptions s'observent dans la dyade de Mathieu pour les STR et les FIN, dans lesquelles le DI est peu présent (respectivement 13,11% et 10% des séquences). Il n'est pas surprenant de constater que ce discours, centré sur le contexte immédiat et appuyant les actions en cours se retrouve dans des proportions importantes dans le grand ensemble des activités réalisées par les 4 interactions et notamment lors des ACC où les participants s'installent et se mettent en condition matérielle et dans le cadre de JEU, qui se réalisent souvent au moyen d'actions non-verbales régulées (p. ex. tirer une carte ou lancer un dé), et qui s'alternent entre participants. Dans les STR, il est notamment utilisé lors des exercices structurés que les adolescents réalisent sur papier ou logiciel informatique avec l'aide de leurs logopédistes. Dans les PLA, il permet de commenter des supports écrits comme un calendrier ou un classeur comportant différentes sections relatives aux objectifs et contenus du traitement. Dans les FIN, il peut concerner une mise en condition matérielle, des manipulations d'objets, et toutes actions non-verbales concourant à la préparation de l'évènement. En revanche sa présence est moins marquée dans les ALL, puisque ces dernières sont centrées sur les échanges verbaux et qu'elles nécessitent alors moins d'actions non-verbales que les autres activités.

L'annonce est présente dans toutes les activités dans des parts en pourcentages conséquentes et relativement similaires. Comme le 100% de séquences dans chaque activité réfère à quelques centaines d'occurrences seulement, sa fréquence de production ne diffère

pas selon l'activité. Son importance se retrouve dans les 4 interactions hormis dans les ACC des dyades de Barbara et de Mathieu où elle est absente. Ainsi, dans les ACC son importance est variable d'une interaction à l'autre. Malgré ces deux exceptions, ces résultats confortent le fait que la mention d'une expérience personnelle constitue pour les participants des interactions verbales une ressource aisément et fréquemment mobilisable quel que soit le contexte des échanges verbaux.

Le récit est très utilisé dans quatre activités les ALL, les PLA, les FIN et les STR et l'est moins dans les ACC et les JEU. En général, sa fréquence de production subit les mêmes variations selon l'activité d'une interaction à l'autre. Il caractérise particulièrement les ALL (dans les 4 interactions la part en pourcentages de récits la plus conséquente s'observe dans les ALL), et en proportions moins importantes les PLA (plus d'1/5 des séquences dans le groupe et plus d'1/3 dans les dyades) et les FIN (environ 1/4 des séquences dans toutes les interactions) et entre dans la réalisation des STR (environ 1/5 dans toutes les interactions). Dans les ACC et les JEU, il est moins souvent utilisé que dans les autres activités, si ce n'est rare (JEU de la dyade de Barbara : 4,65%) ou absent (ACC de la dyade de Mathieu), et ce pour au moins trois interactions, puisque dans la quatrième il y est conséquent (dans les JEU de la dyade de Marine : 20,83% des séquences et dans les ACC de la dyade de Barbara : 40% des séquences). Les ACC et les JEU présentent ainsi de plus grandes variations d'une interaction à l'autre quant à l'importance d'utilisation du récit d'expériences personnelles et nous cherchons à en comprendre les raisons.

Le discours théorique est surtout utilisé dans les JEU et les STR. Il est peu présent dans les autres activités. A l'échelle de l'interaction, il occupe une part en pourcentages non-négligeable dans les ALL réalisées par la dyade de Barbara (16,36%). Les objets de connaissances qu'il permet de traiter dans le corpus sont souvent des aspects liés aux apprentissages linguistiques et communicationnels en cours. Dans les STR, il concerne la façon d'orthographier les mots et les règles d'orthographe et de grammaire. Il est aussi utilisé pour réfléchir sur les normes en vigueur dans la société, sur ce qui est considéré comme attendu ou non, notamment sur les utilisations qui peuvent être faites du langage. Dans les JEU, il peut avoir pour thème la description spatiale visant à situer un objet dans une pièce ou un élément sur une image ; il peut porter sur les classifications établies comme la production de vocabulaires propres à un champ sémantique, ou de mots discriminant un phonème particulier. Dans le jeu Tabou, il concerne la production de définitions, puisque l'objectif de

ce jeu consiste à faire deviner un mot sans prononcer des mots interdits aux autres participants. Lors de débats, il est utilisé pour soutenir des arguments.

Le discours théorique impliqué, absent des ACC, est peu produit dans les autres activités. Il s'observe surtout dans les FIN, les ALL et les STR. Que sa fréquence de production varie entre activités se manifeste ainsi aussi dans le fait qu'il est absent dans l'une d'entre elles alors qu'il est présent dans les autres. A l'échelle de l'interaction, il est ponctuellement utilisé dans les JEU du groupe, mais pas dans ceux des dyades, occasionnellement mobilisé dans le cadre des PLA, hormis dans celles réalisées par les participantes de la dyade de Marine et s'observe essentiellement dans les ALL, les FIN et les STR des 4 interactions hormis dans les ALL réalisées par la dyade de Mathieu, où il est absent, et dans les STR du groupe où il est rare. Par ailleurs, il est peu produit dans toutes les activités hormis dans la dyade de Mathieu lors de la réalisation de FIN (30%) et de STR (18.03%). Son importance dans cette dyade pour ces deux activités nous interroge. Même si nous ne savons pas encore la façon dont est utilisé le DTI dans le corpus, nous pouvons déjà comprendre qu'il le soit dans les ALL et les STR. En effet, les ALL offrent aux participants la liberté de choisir les genres de discours qu'ils coproduisent, ce qui comprend les DTI et les STR, qui concernent les connaissances relatives au langage, nécessitent des discours permettant d'exposer de telles connaissances, ce que permet d'assumer le DTI. En revanche, son utilisation dans les FIN nous interroge.

La narration s'observe surtout dans les ALL, est absente des ACC et minoritaire dans les autres activités. A l'échelle de l'interaction, elle se retrouve dans les ALL réalisées par les 4 interactions, dans les STR réalisées par deux d'entre elles et est peu produite dans les autres activités, si ce n'est absente. Elle concerne des contenus d'activités spécifiques à ce genre discursif, comme la restitution d'histoires et d'œuvres littéraires dans les STR ou les conversations traitant de l'actualité dans les ALL. Les participants du groupe l'utilisent dans un JEU afin de parvenir à trouver des indices qui leur permettront de répondre à une question.

Ainsi, toutes les activités sont composées essentiellement, et dans un ordre pouvant varier, de séquences de discours interactif, d'annonce de nouvelle et de récit d'expériences personnelles. Dans les JEU et les STR, il est aussi possible d'observer une proportion importante de discours théoriques. Les discours théoriques impliqués et les narrations sont absents des ACC et rares dans les autres activités.

9.1.2 Les genres des énoncés de séquences

L'activité a une influence sur les genres des énoncés que les participants utilisent. L'ordre de production décroissant des 6 genres des énoncés pour chaque activité est le suivant :

ALL (9747 énoncés) : **REP** (68.05%) > **DT** (9.26) > **DI** (7.99) > **DTI** (5.52) > **NAR** (5.48) > **ANO** (3.69) ;
ACC (777 énoncés) : **DI** (73.23) > **REP** (20.46) > **ANO** (5.66) > **DT** (0.64) ;
FIN (4870 énoncés) : **REP** (56.88) > **DI** (31.99) > **DTI** (5.54) > **ANO** = **DT** (2.71) > **NAR** (0.16) ;
JEU (11881 énoncés) : **DI** (42.64) > **DT** (39.18) > **REP** (10.56) > **ANO** (3.84) > **DTI** (2.63) > **NAR** (1.15) ;
STR (15489 énoncés) : **REP** (36.47) > **DT** (26.33) > **DI** (23.65) > **DTI** (6.80) > **NAR** (3.43) > **ANO** (3.32) ;
PLA (8099 énoncés) : **REP** (50.38) > **DI** (38.12) > **ANO** (5.88) > **DTI** (3.49) > **DT** (1.64) > **NAR** (0.49).

Les activités sont composées essentiellement, et dans un ordre pouvant varier, d'énoncés relevant du genre du récit d'expériences personnelles et du discours interactif mais aussi dans le cas des JEU et des STR du discours théorique, soit des séquences les plus produites dans le corpus, l'annonce exclue qui présente, conformément à sa définition même un poids discursif négligeable dans les 6 activités. Les énoncés qui relèvent du DTI et de la narration, nécessairement absents des ACC, sont rares dans les autres activités. Au vu de la variabilité des parts en pourcentages, les variations de production des genres des énoncés entre activités concernent les 6 genres, y compris l'annonce, même si les parts en pourcentages des énoncés constitutifs d'annonces sont faibles et relativement similaires d'une activité à l'autre puisque le 100% des énoncés produits dans chaque activité réfère à quelques milliers d'occurrences.

Pour un genre de séquences donné, la fréquence de production en nombre d'énoncés subit en général les mêmes variations entre activités que la fréquence de production en nombre de séquences (cf. 9.1.1) (l'annonce exclue), et cela se retrouve aussi à l'échelle de l'interaction (Tableau 29 en annexe). Nous ne détaillons alors pas les variations entre activités de la fréquence de production des genres des énoncés. Relevons toutefois une spécialisation du genre des énoncés utilisés dans quatre activités. Les ACC génèrent préférentiellement des énoncés relevant du discours interactif ($p < .001$), les ALL et les FIN du récit ($p < .001$) et dans les PLA, les énoncés relevant du récit sont produits en proportions statistiquement comparables à l'ensemble des énoncés constitutifs des 5 autres genres de séquences discursives réunies ($p > .05$). Les STR et les JEU ne favorisent aucun genre discursif, bien que le genre du récit soit majoritaire dans les STR et que celui du discours interactif le soit dans les JEU (pour les deux activités : $p < .001$). Force est de constater que l'occupation de l'espace discursif par le récit d'expériences personnelles est manifeste dans trois activités, ce qui atteste qu'il est nécessaire

à leur réalisation. Dans les autres activités, il est utilisé dans des proportions non négligeables et nous nous interrogeons sur la façon qu'il a d'accompagner leur réalisation.

9.1.3 L'importance relative des séquences avec vs sans évocation

Pour chaque activité, nous testons au moyen d'un test binomial si les séquences avec évocation (récit + annonce + DTI) dominant par rapport aux séquences sans évocation (discours interactif + discours théorique + narration) et si les énoncés constitutifs de séquences avec évocation dominant par rapport aux énoncés constitutifs de séquences sans évocation. Les résultats statistiques sont présentés dans le Tableau 4 et montrent que l'importance relative des évocations d'expériences personnelles par rapport aux autres productions discursives subit des variations selon l'activité, tant en nombre de séquences qu'en nombre d'énoncés.

Tableau 4

Résultats des tests binomiaux permettant de répartir les activités selon l'importance relative des séquences avec vs sans évocation en nombre de séquences (fréquence de production) et en nombre d'énoncés (poids discursif)

Poids discursif	Fréquence de production		
	Les séquences avec évocation dominant	Aucun regroupement de séquences ne domine	Les séquences sans évocation dominant
Les énoncés constitutifs des séquences avec évocation dominant	ALL : 74.02% des séquences 77.26% des énoncés PLA : 59.05% des séquences 59.75% des énoncés	FIN : 54.43% des séquences 65.13% des énoncés	
Les énoncés constitutifs des séquences sans évocation dominant		STR : 46.72% des séquences 46.58% des énoncés ACC : 41.10% des séquences 26.13% des énoncés	JEU : 34.10% des séquences 17.03% des énoncés

Note : les parts en pourcentages concernent les séquences/énoncés avec évocation
 $p < .001$ à chaque fois que la dominance est significative

Les évocations d'expériences personnelles caractérisent les ALL et les PLA, et dans une moindre mesure les FIN. Comme les objectifs des PLA sont de faire des retours et des programmations de ce que réalisent les participants, il était nécessairement attendu que des discours disjoints-impliqués soient produits dans ces activités. Par ailleurs, il est pertinent de voir s'actualiser des évocations dans les ALL dans lesquelles l'objectif est de converser de façon plus ou moins informelle. Cela signifie que les participants évoquent leurs expériences personnelles lorsqu'ils ont l'occasion d'échanger verbalement sans support matériel particulier. Dans les FIN, l'importance des évocations d'expériences personnelles en nombre

d'énoncés s'explique par le fait que les participants sont centrés sur la conception et la réalisation d'un projet. Ils se réfèrent ainsi au futur dans ces activités. Par ailleurs, un retour sur le vécu de l'activité, une fois le projet réalisé est ensuite proposé aux adolescents. Les participants sont ainsi nécessairement amenés à produire des discours disjoints-impliqués, et à développer les événements qu'ils évoquent.

Dans les ACC et les STR, les séquences avec évocation sont produites dans des proportions statistiquement comparables aux séquences sans évocation, mais occupent moins fréquemment qu'elles l'espace discursif. Ces résultats généraux dans ces deux activités ne se retrouvent pas dans toutes les interactions (Tableaux 30 et 31 en annexe).

- Pour les ACC, ils se retrouvent dans la dyade de Marine et le groupe mais pas dans la dyade de Barbara, dans laquelle les énoncés constitutifs de séquences avec évocation tendent à être les plus fréquents ($p=0.0598$) et dans la dyade de Mathieu, dans laquelle aucune évocation n'est produite. Rappelons que l'accueil s'achève dès lors que les participants sont installés. Or dans la dyade de Mathieu, la logopédiste attend généralement que l'adolescent s'installe avant de demander de ses nouvelles ou de lui proposer une activité. Pour cette raison, les évocations y sont absentes contrairement aux trois autres interactions, dans lesquelles les participants commencent à échanger verbalement avant même d'être installés. C'est le cas particulièrement de Barbara qui tout en s'installant, semble prendre plaisir à *discuter* avec sa logopédiste, qui elle-même privilégie ce moment d'échange, puisqu'elle accepte souvent les évocations de l'adolescente, ce qui explique l'importance des énoncés constitutifs de séquences avec évocation dans cette dyade par rapport aux autres interactions.

- Les résultats généraux des STR se retrouvent dans une interaction, la dyade de Marine. Dans le groupe aucun des deux regroupements de séquences ne domine statistiquement ($p>.05$) alors même que les énoncés constitutifs de séquences avec évocation occupent de manière significative l'espace discursif ($p<.001$). Dans la dyade de Mathieu, les évocations dominent par rapport aux autres productions discursives (fréquence de production : $p<.05$; poids discursif : $p<.001$), et sont dominées par elles dans la dyade de Barbara (fréquence de production et poids discursif : $p<.001$). Ces différences se justifient par les besoins des participants au moment où les enregistrements ont été effectués. Certaines STR concernent la mise en mots des réussites et difficultés que les adolescents rencontrent par rapport au langage ainsi que la mise en place de stratégies exploitables dans le temps pour les surmonter et se réalisent alors au moyen de discours disjoints-impliqués. D'autres STR sont centrées sur des exercices relatifs aux aspects structuraux du langage comme lors d'exercices de conjugaison et offrent ainsi moins de

possibilités pour évoquer une expérience personnelle. Ainsi l'importance des évocations subit des variations selon l'interaction dans les ACC et les STR.

Enfin, les évocations d'expériences personnelles ne caractérisent pas les JEU : les séquences sans évocation sont les plus fréquentes et occupent de manière significative l'espace discursif. Deux tendances s'observent toutefois selon l'interaction : dans la dyade de Mathieu et le groupe les séquences avec évocation sont les moins fréquentes ($p < .001$) alors que dans les deux autres dyades ni les séquences avec évocation, pourtant majoritaires, ni les séquences sans évocation ne dominent statistiquement ($p > .05$). Ce contraste s'explique par le jeu réalisé par chacune des interactions. Certains visent la mise en mots d'une expérience personnelle, alors que d'autres concernent le langage dans ses formes structurales. Dans ces derniers l'émergence d'évocations, bien que possible, reste occasionnelle.

9.2 La spécification des deux rapports d'ancrage des séquences

Le grand ensemble des caractéristiques des événements évoqués étudié du point de vue de la spécification des deux rapports d'ancrage des séquences à la situation de communication atteste une différence d'utilisation des évocations entre activités (9.2.1 à 9.2.3).

9.2.1 *L'étendue de l'implication du locuteur aux interlocuteurs*

Pour rappel, les évocations concernent des séquences qui impliquent le locuteur, et lorsque ce dernier partage l'expérience qu'il évoque avec son interlocuteur, l'implication du locuteur s'étend alors à l'interlocuteur. Une grande majorité des évocations du corpus se caractérise par une étendue de l'implication du locuteur aux interlocuteurs (57,19% des évocations du corpus). Les évocations d'expériences partagées permettent aux participants de se remémorer les contenus de précédentes activités, d'effectuer des rappels de ce qui s'est passé ou de ce qui vient d'être dit dans la séance, de lister ce qui va être fait et de planifier ce qu'il reste à faire. Ce faisant, les retours sur expériences et projections à vivre par l'ensemble des participants peuvent être commentés. Ces évocations permettent d'établir une intercompréhension de ce qui se fait durant le traitement donnant du sens aux activités réalisées. Pour cette raison, elles se retrouvent en proportions conséquentes dans les 6 activités. Leur importance subit toutefois des variations selon l'activité, au vu des parts en pourcentages présentées dans le tableau 5.

Tableau 5

Distribution en pourcentages des évocations d'expériences partagées vs non-partagées dans le corpus et les 6 activités

Activités	Partagées	Non-partagées	100%
ALL	27.02	72.98	322
ACC	43.33	56.67	30
FIN	53.49	46.51	129
JEU	71.05	28.95	266
STR	65.41	34.59	399
PLA	67.62	32.38	349
Total des évocations du corpus	57.19 (855)	42.81 (640)	1495

Statistiquement, les évocations d'expériences partagées dominent dans les JEU, les PLA et les STR ($p < 0.001$ pour les 3 activités) et les évocations d'expériences non-partagées dans les ALL ($p < 0.001$). Dans les FIN et les ACC, ni les évocations d'expériences partagées, ni celles d'expériences non-partagées ne dominent ($p > 0.05$ pour ces deux activités), bien que les évocations d'expériences partagées soient majoritaires dans les FIN et que les évocations d'expériences non-partagées le soient dans les ACC. L'étendue de l'implication du locuteur aux interlocuteurs est ainsi plus fréquente dans les activités centrées de manière explicite sur le traitement (PLA) ou les aires du langage (STR et JEU) que dans les activités orientées vers la relation (ACC), l'échange verbal (ALL) ou la collaboration verbale à un projet (FIN).

Dans les activités centrées sur le traitement et les aires du langage, les participants se focalisent sur ce qu'ils partagent et le travail d'intercompréhension y est alors conséquent.

Dans les PLA, qui concernent le vécu ou le devenir du traitement, les contenus impliquent directement les participants, ce qui se matérialise par la coproduction d'évocations d'expériences partagées. Les récapitulations et programmations permettent aux participants de s'accorder sur le contenu du traitement, dont les activités réalisées, sur ses objectifs et sur les jours pour lesquels les séances peuvent avoir lieu. Ces évocations sont d'autant plus nécessaires que les objectifs du suivi logopédique sont connus de ses bénéficiaires.

Dans les STR, le travail d'intercompréhension porte sur le niveau de compréhension qu'a l'adolescent des apprentissages en cours et du sens qu'il donne au travail déjà accompli. Ce travail prend la forme de remémorations de contenus réalisés dans une précédente STR.

Dans les JEU, l'intercompréhension des étapes de réalisation de la partie en cours est souvent nécessaire à sa poursuite et prend la forme de brefs rappels. L'importance des évocations d'expériences partagées varie toutefois selon l'interaction dans les JEU (Tableau

32 en annexe) : elles dominent dans le groupe et la dyade de Barbara ($p < .001$), sont dominées par les évocations d'expériences non-partagées dans la dyade de Mathieu ($p < .001$), et bien que majoritaires, produites en proportions comparables à ces dernières dans la dyade de Marine ($p > .05$). Ces contrastes s'expliquent par les JEU réalisés. Certains nécessitent de répondre à des questions qui portent sur des expériences personnelles vécues en dehors du traitement. De tels jeux génèrent alors des évocations d'expériences non-partagées.

Dans les FIN et les ACC, deux activités centrées sur la relation et la communication, les participants sont amenés à se focaliser sur ce qu'ils partagent et sur ce qui concerne l'un d'entre eux dans des proportions comparables.

Les FIN, puisqu'elles constituent une collaboration entre participants afin de préparer un évènement, génèrent nécessairement des projections d'expériences partagées. Par ailleurs, une fois réalisés, les évènements préparés sont toujours commentés, ce qui nécessite pour les participants de se référer au passé partagé. Même si elles sont tournées vers la co-préparation d'un projet, et que le travail d'intercompréhension y est alors nécessaire, l'importance des évocations d'expériences non-partagées dans ces activités montre qu'elles se nourrissent toutefois aussi des expériences vécues par un seul des participants pour concrétiser le projet. Par ailleurs, lors de la réalisation de l'évènement qui a été préparé en séance, tous les participants ne sont pas nécessairement ensemble au même endroit et au même moment. Dans ces cas, le retour sur expérience ouvre des évocations d'expériences non-partagées.

Dans les ACC, activités qui bornent le traitement, les résultats montrent que les évocations permettent aux participants de se focaliser sur ce dernier et de s'ouvrir à l'avant et l'après séance. Les débuts et les fins de séance ne sont ainsi pas seulement focalisés sur ce que les participants réalisent en commun mais aussi sur ce qu'ils sont amenés à vivre avant son déroulement et après celui-ci.

En revanche, les évocations produites *dans les ALL* se caractérisent par une implication du locuteur non-étendue à l'interlocuteur. Ces activités offrent l'occasion aux participants de se centrer sur ce qui est spécifique à l'un d'entre eux, ce qui atteste aussi l'ouverture du traitement vers l'extérieur.

9.2.2 Le statut du participant impliqué dans l'expérience non-partagée

Les évocations d'expériences non-partagées concernent massivement un adolescent et non une logopédiste dans les 6 activités (Tableau 6), ce qui n'est pas surprenant puisque les participants se réunissent pour aider les adolescents.

Tableau 6

Distribution en pourcentages des évocations d'expériences non-partagées vécues par un adolescent vs une logopédiste dans le corpus et les 6 activités

Activités	Adolescent	Logopédiste	100%
ALL	88.94	11.06	235
ACC	76.47	23.53	17
FIN	91.67	8.33	60
JEU	74.03	25.97	77
STR	86.23	13.77	138
PLA	77.88	22.12	113
Total des évocations d'expériences non-partagées du corpus	84.53	15.47	640

Dans ce qui suit nous commentons l'importance des évocations impliquant un adolescent dans les 6 activités et présentons les raisons qui justifient la présence d'évocation d'expériences non-partagées impliquant une logopédiste dans chacune d'entre elles.

Dans les *FIN*, lorsque la préparation d'évènements se nourrit d'expériences vécues par un seul participant pour se faire (cf. 9.2.1), les expériences sont massivement vécues par les adolescents. Par exemple, dans le cadre de la préparation d'un spectacle de danse que sera amené à présenter Marine à sa classe, l'adolescente propose des choix de musique et de mouvements à intégrer dans la chorégraphie en investissant des discours disjoints-impliqués. Les évocations d'expériences vécues exclusivement par les adolescents concourent ainsi à la réalisation du projet. Contrairement aux adolescents, les logopédistes investissent peu les expériences personnelles qu'elles ont vécues seules pour préparer l'évènement. Par ailleurs, comme les évènements préparés dans les *FIN* sont destinés à être réalisés par les adolescents, les retours sur expériences, caractéristiques de ces activités, ciblent le point de vue des adolescents et non celui des logopédistes. De tels retours incluent l'avant et l'après réalisation de l'évènement, moments pour lesquels la logopédiste n'est pas nécessairement présente. Ces retours permettent de commenter l'état d'esprit des adolescents avant, pendant et après la réalisation de l'évènement ainsi que les effets de ce dernier, dont les échanges avec des tiers. Par exemple, durant la démonstration de danse de Marine, la logopédiste à ce moment-là alors spectatrice, a pu observer les autres spectateurs, puis échanger avec des élèves et professeurs. Elle rend compte en séance de ses observations et de ses échanges notamment pour informer

l'adolescente que sa prestation a plus à ses pairs ainsi qu'à une professeure, dont le point de vue préoccupait l'adolescente. Ce faisant la logopédiste utilise l'évocation pour rassurer l'adolescente sur ses capacités et renforcer l'estime qu'elle peut avoir en elle. En définitive, les retours sur expériences sont peu centrés sur le point de vue d'une logopédiste, hormis dans les cas où ils deviennent pertinents en regard du traitement.

Les ALL, spécialisées pour évoquer une expérience n'impliquant qu'un seul participant (cf. 9.2.1), le sont essentiellement pour évoquer une expérience impliquant un adolescent. Ces activités offrent ainsi aux adolescents l'occasion de partager avec leur logopédiste une des expériences qu'ils ont pu vivre en dehors du traitement. La pratique de l'évocation construite en miroir permet de justifier la part en pourcentages d'évocations d'expériences non-partagées impliquant une logopédiste.

Dans les STR, la forte présence d'évocations impliquant un adolescent traduit le travail personnel produit en dehors des séances. Les logopédistes évoquent des expériences qu'elles ne partagent pas avec les adolescents mais qui concernent la préparation de ces activités.

Dans les PLA, l'importance des évocations d'expériences non-partagées impliquant un adolescent rend compte des tâches qu'il réalise en dehors des séances et que les participants planifient et de celles qui ont déjà été planifiées et sur lesquelles ils reviennent. Si l'importance des évocations d'expériences communes (cf. 9.2.1) atteste que le traitement est abordé comme une collaboration entre adolescents et logopédistes, les évocations d'expériences non-partagées impliquant une logopédiste contribuent elles aussi à cette collaboration. En effet, de telles évocations, spécifiques à leur statut, concernent les activités ou contenus d'apprentissage qu'elles avaient planifiés pour la séance ainsi que ce qu'elles vont préparer en individuel pour le bon déroulement des séances à venir. Ainsi, la volonté des logopédistes d'informer les adolescents du travail thérapeutique qu'elles mettent en place en amont et en aval des séances justifie la présence d'évocations les impliquant dans ces activités, tout comme dans les STR.

Que les ACC concernent l'une des activités dans laquelle la part des évocations d'expériences non-partagées impliquant une logopédiste est la plus conséquente se justifie par le partage et l'échange de nouvelles, soit des offres et des demandes de ce qui a été fait avant et de ce qui se fera après le traitement dans le cadre des formules de politesse et termes sociaux de salutations, dont les offres et demandes sur les états d'esprit. Ainsi la logopédiste peut offrir à l'adolescent une des expériences qu'elle a pu vivre ou qu'elle va vivre en dehors du traitement, ou être sollicitée par l'adolescent dans ce sens, même si l'ouverture à l'avant et

l'après séance opérée dans les ACC au travers des évocations d'expériences non-partagées concerne en majorité le vécu des adolescents.

Que les JEU concernent l'activité dans laquelle la part des évocations d'expériences non-partagées impliquant une logopédiste soit la plus conséquente se justifie par les consignes de certains JEU de règles dans lesquels les joueurs doivent produire tour à tour des discours disjoints les impliquant exclusivement. En effet, l'alternance des tours de jeux impose que les logopédistes évoquent de la même façon que le font les adolescents des expériences qui les impliquent. Malgré ces tours, les résultats montrent que de tels jeux génèrent surtout des expériences vécues par les adolescents.

Ainsi, lorsqu'elles sont non-partagées, les expériences impliquent massivement l'adolescent et très peu une logopédiste. Toutefois dans les évocations impliquant seulement l'adolescent, des indicateurs d'expériences partagées par la dyade ou le groupe émergent bien souvent dans le discours. Par exemple, comme la logopédiste possède quelques connaissances sur l'entourage familial de l'adolescent, et que ce dernier en a conscience, les deux participants peuvent se référer à ces connaissances partagées lorsqu'ils coproduisent un récit d'expériences non-partagées issues de la sphère familiale de l'adolescent. L'expérience est ainsi rarement totalement non-partagée, il existe plutôt un continuum de l'expérience non-partagée à l'expérience commune.

9.2.3 L'orientation temporelle

Pour rappel, les évocations d'expériences personnelles sont des séquences disjointes de l'interaction sociale en cours. Des exceptions sont tolérées pour le DTI qui est par définition un discours conjoint à la situation de production. L'orientation temporelle des séquences ne concerne alors que les séquences de l'ordre du *raconter* (REP + ANO) (Tableau 7).

Tableau 7

Distribution en pourcentages des orientations temporelles des séquences avec évocation de l'ordre du raconter dans le corpus et les 6 activités

ACTIVITÉS	Evènements passés	Projections	Généralisations	Etats des lieux	100%
ALL	60.74	19.46	18.46	1.34	298
ACC	66.67	26.67	3.33	3.33	30
FIN	53.10	32.74	12.39	1.77	113
JEU	61.18	13.73	23.53	1.57	255
STR	59.03	22.64	16.44	1.89	371
PLA	39.10	48.66	5.97	6.27	335
Total des séquences de l'ordre du <i>raconter</i> du corpus	54.71 (767)	27.46 (385)	15.05 (211)	2.78 (39)	1402

Nous commentons chaque orientation temporelle l'une après l'autre.

a) Les événements passés. Ils dominent statistiquement dans les ALL, les JEU et les STR ($p < .001$ dans ces 3 activités) et sont produits en proportions comparables aux trois autres orientations temporelles réunies dans les FIN et les ACC ($p > .05$ dans ces deux activités), bien que très conséquents dans les ACC. Le faible nombre de séquences produites dans ces activités justifie ce résultat. Dans les PLA, les événements passés sont seconds dans une part en pourcentages conséquente. En définitive, lorsque les participants évoquent des expériences personnelles dans une visée discursive du *raconter*, ils se réfèrent majoritairement au passé, les événements passés s'avérant toutefois plus fréquents dans les ALL, les JEU et les STR, voire dans les ACC, que dans les FIN ou les PLA, et dans les FIN que dans les PLA. Malgré ces variations, l'importance des événements passés dans les 6 activités atteste dans chacune d'entre elles la remémoration lorsqu'ils sont partagés et le partage avec l'interlocuteur d'informations concernant le vécu du locuteur lorsqu'ils sont non-partagés (Exemple 72).

Exemple 72 Dyade de Mathieu – Séance 1 – Planifications/bilans

Il était convenu que l'adolescent classe chez lui les documents présents dans sa fourre.

LOG 38	a	t'as pu faire ça ?
MAT 40	a	j(e) l'ai oublié chez moi.
	b	j(e) voulais la prendre à midi.
	c	mais après / # à cause du- j'ai- à cause du bu- du bus j(e) suis- j(e) suis arrivé en r(e)tard
	d	p(u)is j'ai {couru}.
	e	j'ai vite mangé
	f	p(u)is j'ai pas eu l(e) temps
	g	j'ai complètement oublié d(e) la prendre.
LOG 39	a	((acquiescement))
LOG 40	a	c'est pas grave.

Au regard de la thématique des évocations d'expériences personnelles, soit de discours disjoints de la situation de production, il n'est pas surprenant d'observer des événements passés, d'autant plus que nombreux sont les auteurs à caractériser le récit dans sa dimension temporelle passée (cf. 3.2.3). Ce qui est en revanche intéressant par rapport à la thématique des utilisations des évocations d'expériences personnelles, c'est de pouvoir observer d'autres évocations que des événements passés, et notamment l'importance des projections, et dans une moindre mesure des généralisations, les états des lieux étant plutôt rares.

b) Les projections. Elles sont majoritaires et produites dans des proportions statistiquement comparables aux trois autres orientations temporelles réunies dans les PLA ($p > .05$). Dans les autres activités, elles sont secondes, hormis dans les JEU où elles sont 3^{èmes}. Elles s'avèrent ainsi non négligeables dans les 6 activités. Elles attestent que la disjonction

peut aussi s'orienter vers le futur, traduisant une fonction anticipatrice ou de programmation de l'évocation. Cette fonction intègre la définition même des PLA, qui pour rappel constituent un regroupement de deux activités langagières : la programmation et le bilan. Au vu des résultats pour cette activité, les programmations s'avèrent plus fréquentes que les bilans. Par ailleurs, il est compréhensible que les projections soient conséquentes dans les FIN puisque ces dernières sont orientées vers la préparation d'un événement. Leur importance dans le regroupement des activités d'accueil/salutations permettent aux participants de se projeter dans la séance dans le cadre de l'accueil et de s'ouvrir à l'après séance dans le cadre des salutations. Comme les enjeux de la période adolescente sont centrés sur la construction de projets (cf. 4.1), nous nous attendions à ce que les projections tiennent une place considérable durant les traitements.

Les projections issues des données peuvent se différencier selon que l'évènement évoqué est programmé ou seulement envisagé. Dans le premier cas, qui concerne la majorité des projections, les évocations réfèrent à un événement prévu : elles programment ou anticipent ce qui va se passer (Exemples 73 et 74).

Exemple 73 Dyade de Mathieu – Séance 2 – Activité finalisée

- LOG 165 a pour après les vacances tu trouves d'autres situations où tu comprends pas ;
 b tu r(e)gardes ce qu(e) t(u) as fait
 c p(u)is après on aura PLEIN d(e) stratégies qu(e) t(u)auras utilisées / # qui marchent
 ou qui marchent pas.
 c p(u)is tu pourras les utiliser quand tu vas en stage.

Exemple 74 Dyade de Marine – Séance 1 – Activité langagière libre

Les participantes évoquent la rentrée scolaire de l'adolescente dans un nouvel établissement.

- LOG 278 a eh ben c(e) qu'on va faire c'est que moi j(e) garde vraiment très bien en tête que ce
 passage au C=[nom d'un établissement scolaire] c'est pas quelque chose d'évident.
 MAR 267 a non. mh.
 LOG 279 a et puis moi j(e) vais aussi réfléchir aussi avec euh? Anna. hein?
 MAR 268 a ((acquiescement))
 LOG 280 a comment on peut faire pour que ça s(e) passe bien?

Dans le second cas (événement envisagé), la projection est utilisée par les participants pour émettre des hypothèses quant à leur avenir et élaborer des scénarios les concernant (Exemples 75 et 76). Elle est utilisée comme appréhension d'alternatives au réel, et moyen de se penser autrement dans d'autres configurations, d'autres lieux, d'autres rôles ou fonctions et dans différents âges de la vie. L'évocation apparaît ainsi comme un outil d'inventaires de possibilités. Au regard des activités réalisées par les participants, cette utilisation de l'évocation de l'expérience personnelle s'observe notamment dans les FIN, et plus spécifiquement dans le cadre de jeux de rôles. Les FIN permettent ainsi de positionner les

participants dans une autre réalité que la leur. Dans les JEU, les évocations concernant des scénarios sont induites par les jeux qui consistent à répondre à des questions en faisant comme si (*que ferais tu à 17 ans ?*) et dans les ALL, elles peuvent résulter de consignes des logopédistes (Exemples 76 et 78 / *que feriez-vous en tant que parent ?*). Dans les trois autres activités, de telles évocations sont rares.

Exemple 75 Dyade de Marine – Séance 1 – Activité langagière libre

L'adolescente est amenée à choisir parmi trois loisirs celui qu'elle préférerait faire.

LOG 179	a	puis toi tu préférerais quoi entre le dessin? le chant? et puis la guitare?
	b	le préféré des trois ce s(e)rait quoi pour toi?
MAR 178	a	la guitare.
LOG 180	a	ouais.
MAR 179	a	le chant.
LOG 181	a	mhm.
MAR 180	a	mhm
LOG 182	a	puis le dessin en troisième?
MAR 181	a	mhm.

Exemple 76 Groupe – Séance 5 – Activité langagière libre

LOB 244	b	imagine que tu es père de famille que tu as des enfants <u>qui ont quinze ans</u> . ●●§§
ELI 212	a	j'en aurai pas. ●●
	b	non je sais pas. = ((hausse les épaules))
LOB 245	a	imagine hein ? éventuellement ça peut t'arriver.
	b	est-ce que tu: vas leur donner une heure pour regarder la télé ou pas ?
RAL 110	a	<u>non</u> . ●●●
ELI 213	a	<u>oui</u> . ●●● quand même oui.

Ainsi, les projections permettent d'envisager des événements dans le futur lointain des adolescents. L'imaginaire sert alors les anticipations des participants comme l'explicite LOA à Alex (Exemple 77) et LOB à Elliot (Exemple 78).

Exemple 77 Groupe – Séance 5 – Activité langagière libre

LOA 179	b	mais <u>tu peux imaginer t(oute) façon</u> .
	c	après la vie tu f(e)ras- t:-
	d	ce s(e)ra encore autrement mais →
LOB 261	a	mais imaginer ça veut dire trouver des arguments tu vois ?
	b	tu peux très bien décider une chose ou une autre
	c	<u>mais i(l) faut argumenter</u>

Exemple 78 Groupe – Séance 5 – Activité langagière libre

LOB 263	f	<u>et puis</u> ● Al- Alex je <u>sais pas</u> . ●●
	g	qu'est-ce qu'i(l) f(e)rai en tant que père <u>avec</u> ●●● des jeunes de quatorze ans ?
	h	<u>est-ce</u> ●●●● qu'il les- leur permet de choisir l'heure où i(ls) peuvent aller au lit ?
RAL 121	a	<u>mhm</u> . ● ((se repose sur la table))
ELI 226	a	<u>Alex</u> {xxx} ●●
ELI 227	a	<u>PE :RE</u> ●●●
	b	<u>oh faudra qu(e) tu baisses !</u> } ●●●*
ELI 228	a	"au lit !"
LOB 264	a	et puis à partir de quel âge ?
ELI 229	a	((rires)) ((s'adressant à Alex)) j(e) viendrai à ton mariage.*

LOB 265	a	attends ;
	b	<u>qu'est-ce (que) °tu- tu dirais toi ?°</u> ● Alex ?
	c	<u>est ce que tu arrives à répondre à cette question ?</u> ● ●
	d	on a un jeu : qui fait ça. / qui vous propose des situations
	e	puis vous devez vous mettre dans des situations de parents ou bien alors de jeunes //
	f	<u>toi tu dirais quoi ?</u> ● ● ●

Finalement, la présence de scénarios impliquant le futur des participants révèle que les évocations peuvent être investies pour projeter les propres représentations des participants afin d'exprimer leur façon de concevoir leur relation à l'altérité et au monde, mais aussi pour se projeter dans un avenir plus lointain.

c) Les généralisations. Elles sont rares dans les ACC et les PLA et produites en proportions non-négligeables dans les autres activités. Elles constituent notamment la 2^{ème} orientation temporelle des JEU : ces activités offrent l'occasion aux participants de proposer des généralisations les concernant eux ou leurs interlocuteurs (Exemple 79).

Exemple 79 Dyade de Mathieu – Séance 1 – Jeu de règles

Les participants sont amenés à choisir le médium qu'ils préfèrent pour s'informer de l'actualité

MAT 376	a	((pioche une carte)) ((lit)) « écoutes tu tout- écoutes tu les nouvelles à la télévision ou à la radio ?
	b	lis-tu parfois le journal ? *
LOG 348	a	((désigne mathieu du menton))
MAT 377	a	les trois. = ((sourit))
LOG 349	a	mais oui:
	b	tu t(e) renseignes.
	c	t(u) es au courant de tout c(e) qui s(e) passe dans le monde toi.
	d	en général t(u) as une bonne culture. hein ?
MAT 378	a	((sur un ton dubitatif)) ou:ais *
	b	mais j(e) regard(re) pas souvent /
	c	des fois - des fois j(e) regarde pas tous les jours le journal.
//		
LOG 350	a	c'est plus quoi alors ?
	b	la télé la radio ou l(e) journal ?
MAT 379	a	le journal là en papier. {xxx}
	b	je- j(e) lis souvent ça
	c	mais pas euh le journal TV j(e) le regarde pas tous les jours.
LOG 351	a	plus le journal euh: papier.
MAT 380	a	ouais.
//		
LOG 352	a	ouais.
	b	ok
	c	moi c'est plutôt la radio parc(e) que j(e) suis beaucoup dans ma voiture.

Comme la production de généralisations implique la capacité d'auto-analyse, et que les capacités cognitives et réflexives subissent un conséquent développement à l'adolescence, il est pertinent d'observer de telles évocations dans les données.

d) Les états des lieux Ils sont très minoritaires dans toutes les activités hormis dans les PLA, dans lesquelles ils sont 3^{èmes}. Nous avons anticipé le fait que les états des lieux, en tant que discours de plus en plus émergeant dans le langage adolescent, soient présents dans les données. Ils attestent une trajectoire, soit une capacité de synthèse par rapport au vécu, et amènent à une prise de conscience d'une évolution, de changements opérants ou opérés dans le parcours de vie. Il n'est donc pas surprenant que leur part en pourcentages la plus importante s'observe dans les PLA (6,27% des orientations temporelles de ces activités).

9.3 Les rapports thématiques au contexte général des traitements logopédiques

Les trois caractéristiques étudiées subissent des variations selon l'activité (9.3.1 à 9.3.2).

9.3.1 Le lieu de déroulement des événements évoqués

La spécificité d'un grand nombre d'évocations produites dans les traitements observés est que le lieu de production de l'évocation correspond au lieu de déroulement des événements évoqués (Tableau 8). Ce constat n'est pas surprenant au vu de l'importance des évocations d'expériences partagées relevées (cf. 9.2.1). En effet, il est assez convenu que les expériences partagées soient issues du vécu du traitement. Ainsi dans les trois activités qui favorisent les évocations d'expériences partagées (JEU, STR et PLA), les événements issus de la sphère logopédique dominant ($p < .001$) ; dans les deux activités dans lesquelles les évocations d'expériences partagées et non-partagées sont produites en proportions comparables (FIN et ACC), les événements issus de la sphère logopédique sont produits dans des proportions comparables aux événements issus des 4 autres sphères réunies ($p > .05$) et dans les ALL qui favorisent les évocations d'expériences non-partagées aucun lieu de déroulement des événements évoqués ne domine bien que la sphère individuelle soit majoritaire ($p < .001$). La sphère logopédique est seconde dans les ALL dans des parts en pourcentages conséquentes.

Tableau 8

Distribution en pourcentages des lieux de déroulement des événements évoqués dans le corpus et les 6 activités

Activités	Ecole	Famille	Sphère individuelle	Logopédie	Sphère professionnelle	100%
ALL	11.80	12.42	34.16	25.47	16.15	322
ACC	13.33	0.00	40.00	46.67	0.00	30
FIN	8.53	0.78	17.83	55.81	17.05	129
JEU	0.75	0.75	22.56	75.56	0.38	266
STR	9.02	1.75	17.29	70.68	1.25	399
PLA	9.74	0.86	8.88	76.50	4.01	349
Corpus	8.36	3.55	20.40	61.40	6.29	1495

A côté de l'importance de la sphère logopédique, les résultats présentés dans le tableau 8 attestent l'ouverture des traitements aux lieux dans lesquels les participants évoluent en dehors des séances, et notamment à la sphère individuelle lors de la réalisation des 6 activités, à la sphère scolaire dans les différentes activités à l'exclusion des JEU, à la sphère professionnelle dans le cadre de la réalisation des ALL et des FIN, et à la sphère familiale lors de la réalisation des ALL. Ainsi, le lieu dans lequel se déroule l'évènement évoqué diffère selon l'activité. Relevons que les ALL, et dans une moindre mesure les FIN, se démarquent des autres activités d'une part par une plus grande variabilité des lieux de déroulement des évènements évoqués observables, et d'autre part par une proportion non négligeable de chacun des lieux observés.

La construction de soi et les loisirs jouant un rôle important durant la période adolescente (cf. 4.1.5), il n'est pas surprenant d'observer la sphère individuelle. Par ailleurs, il est compréhensible qu'une partie des expériences évoquées durant les traitements concernent des expériences s'étant déroulées au sein de la sphère scolaire, étant donné que des apprentissages langagiers s'effectuent dans cette sphère, et que les participants des traitements sont réunis pour améliorer les capacités langagières des adolescents. Pareillement, nous ne sommes pas surpris que certains évènements puissent être issus de la sphère professionnelle, puisque la construction de projets professionnels est centrale à l'adolescence (cf. 4.1.2 et 4.1.3). Enfin, comme les nouveaux rôles et droits des adolescents les amènent à devenir de plus en plus indépendants par rapport à leurs parents (cf. 4.1.3), il est compréhensible que les évènements issus de la sphère familiale soient peu présents dans les données. Par ailleurs, s'il s'avère qu'une partie importante des évènements mis en récit concerne ceux qui posent problème (cf. 3.2.2), et rappelant qu'à l'adolescence, les individus sont amenés à fréquenter de nouveaux lieux, il est compréhensible que la sphère familiale soit la moins évoquée. En effet, il est possible que les difficultés rencontrées se manifestent dans ces nouveaux lieux, et ce davantage que dans la sphère familiale dans laquelle les adolescents ont *a priori* toujours été amenés à évoluer et à interagir.

Considérons à présent le lieu de déroulement des évènements dans le cadre des évocations d'expériences partagées (a) puis dans celles d'expériences non-partagées (b).

a) Les évocations d'expériences partagées. Elles sont sans surprise massivement issues des traitements dans les six activités (de 83,91% à 97,03% selon l'activité). Les quatre

autres lieux de déroulement des événements évoqués sont rares ou absents selon l'activité (Tableau 33 en annexe). La présence de la sphère scolaire dans les 6 activités et celle de la sphère professionnelle dans quatre d'entre elles (ALL, FIN, STR et PLA) s'expliquent par le fait que les données sont issues d'une même fondation (hormis la dyade de Barbara). Par conséquent, les logopédistes sont susceptibles d'évoluer avec les adolescents qu'elles suivent en dehors des séances de traitement, notamment dans la sphère scolaire ou professionnelle au travers des relations qu'elles peuvent entretenir avec les enseignants et les maîtres de stages. Les logopédistes contribuent ainsi à des activités se déroulant dans la sphère scolaire et s'impliquent dans les lieux de stages. La présence de la sphère familiale dans trois activités (ALL, JEU et STR) découle des relations qu'elles peuvent entretenir avec les parents des adolescents à condition que les propos n'engagent pas explicitement le traitement de l'adolescent. La présence de la sphère individuelle dans quatre activités (ALL, JEU, STR et PLA) s'explique par le fait que les participants vivent dans le même canton, et qu'à ce titre ils sont amenés à se rencontrer dans des manifestations culturelles locales.

b) Les évocations d'expériences non-partagées. La sphère individuelle est majoritaire dans toutes les activités hormis dans les PLA où elle est seconde (soit 33,63% des lieux de déroulement observables dans les PLA) (Tableau 33 en annexe). Statistiquement, elle constitue la sphère de déroulement préférentielle des événements évoqués dans les JEU ($p < .001$; 75,32%), et son importance est comparable aux quatre autres sphères réunies dans les ALL (44,68%), les ACC (70,59%), les FIN (38,33%) et les STR (49,28%) ($p > .05$ dans les 4 activités). Par conséquent, l'importance des évocations d'expériences non-partagées issues de la sphère individuelle subit des variations selon l'activité. Du point de vue des contenus, la sphère individuelle concerne souvent, et notamment dans les ALL, les loisirs dont le sport (p. ex. les claquettes pour Elliot, le skate pour Marine), la musique (p. ex. chansons qu'aime écouter Marine, discussion autour d'un concert pour le groupe), le cinéma (p. ex. discussion autour de la sortie de l'Age de glace 4 dans le groupe, nombreuses références à des films par les adolescents du groupe) ou les sciences (p. ex. discussion autour du bateau solaire dans le groupe). Rappelons que ces thématiques sont centrales à l'adolescence, les objets culturels étant porteurs de sens (cf. 4.1.6). Par conséquent, à l'adolescence, l'importance de la construction identitaire associé à un besoin de sens, ainsi que la place accordée aux loisirs mettant en jeu des objets culturels porteurs de sens permettent d'expliquer la dominance de la sphère individuelle au sein des évocations d'expériences non-partagées. Les autres sphères

observables au sein des évocations d'expériences non-partagées concernent ensuite dans l'ordre décroissant : l'école, la logopédie, la sphère professionnelle et la famille. Hormis dans les JEU, où elle est rare, l'école s'observe dans des proportions non-négligeables dans les 6 activités, ce qui se justifie car elle concerne les apprentissages langagiers. Les séances de traitement logopédique sont majoritaires dans les PLA et produites dans des proportions non-négligeables dans les autres activités hormis dans les ALL, où elles sont rares. Ce sont ces évocations qui impliquent les logopédistes et qui rendent compte du travail qu'elles engagent en amont et en aval des séances. La sphère professionnelle est non négligeable dans les ALL, les FIN et les PLA, rare dans les JEU et les STR et absente des ACC. La famille est non négligeable dans les ALL, absente des ACC et rare dans les autres activités.

9.3.2 Les relations séquences activités

Le rapport sans lien thématique à l'activité, qui concerne des discussions hors activité, ne varie pas selon les activités : il s'observe dans des parts en pourcentages très minoritaires et rapprochées dans chacune d'entre elles (Tableau 9). Les évocations sont ainsi bien intégrées aux activités que les participants réalisent et concernent ce qu'ils sont en train de faire.

Tableau 9

Distribution en pourcentages des relations séquences-activités dans le corpus et les 6 activités

Activités	Sans lien thématique	En relation à l'activité			100%
		Centrale	En lien thématique	Total en relation à l'activité (Centrale + En lien thématique)	
ALL	8.07	80.75	11.18	91.93	322
ACC	10.00	16.67	73.33	90.00	30
FIN	3.88	55.81	40.31	96.12	129
JEU	4.89	12.78	82.33	95.11	266
STR	6.52	25.56	67.92	93.48	399
PLA	5.73	32.09	62.18	94.27	349
Total des séquences	6.22	39.13	54.65	93.78	
avec évocation du corpus	(93)	(585)	(817)	(1402)	1495

L'absence de variation du rapport sans lien thématique à l'activité est en adéquation avec la perspective de l'interactionnisme socio-discursif, selon laquelle les productions langagières sont au service des activités. Ce constat reste vrai pour les adolescents de l'étude, même s'ils rencontrent des difficultés langagières. Par conséquent, ces derniers ont acquis la capacité pragmatique à prendre en compte les activités qu'ils réalisent lorsqu'ils interviennent dans l'interaction. Que des adolescents ayant accepté de suivre un traitement s'investissent dans les activités qu'ils réalisent n'est finalement pas surprenant, et ce d'autant plus que les objectifs

des activités sont connues de tous les participants de l'interaction et fréquemment rappelés par les logopédistes. Par ailleurs, les propos hors activité concernent souvent des situations où l'absence de lien thématique à l'activité se justifie. Parfois les échanges verbaux ne sont pas nécessaires, les discussions hors activité sont alors investies pour occuper l'espace discursif. Citons, pour exemples, Marine qui tout en effectuant à l'écrit un exercice de conjugaison parle d'une chanson qu'elle a récemment écoutée ou les adolescents du groupe qui évoquent leurs expériences personnelles pendant qu'ils réorganisent l'espace de la salle (déplacements de tables, de chaises). Dans de rares cas, les évocations sans lien thématique à l'activité semblent être une stratégie d'évitement de l'activité proposée (Exemple 80).

Exemple 80 Dyade de Barbara – Séance 1 – Activité structurée sur le langage

Les participantes reviennent sur une épreuve de compréhension en lecture lors d'un examen passé par l'adolescente.

LOG 159	a	n'empêche que là encore une fois ton histoire de lecture de bien lire parce que lire les conseils- les consignes
	b	si tu lis pas bien les consignes Barbara forcément tu vas faire des erreurs que t'aurais pas faites autrement.
BAR 153	a	ouais. ouais.
BAR 153	b	j(e) pars p(eu)t-être pour l'Angleterre. / pendant UNE semaine.

Dans l'exemple 80, les participants évoquent un examen passé par l'adolescente et au cours duquel elle a mal interprété une consigne. Dans ce contexte, l'adolescente produit alors une évocation d'un voyage qu'elle projette de réaliser (BAR153b). La thématique du voyage étant différente de celle ayant trait à la lecture de consignes en situation d'examen, l'évocation initiée par l'adolescente est *sans lien thématique avec l'activité*.

S'il est attendu que les productions langagières varient en fonction de leur contexte de production, ces dernières sont avant toute chose en adéquation avec lui et cette adéquation prend la forme d'un rapport soit central soit en lien thématique aux activités. Pour rappel, le rapport central signifie que l'évocation est nécessaire à la réalisation de l'activité, et le rapport en lien thématique qu'elle constitue un moyen parmi d'autres de la réaliser. Les deux rapports s'observent dans des proportions non-négligeables dans les 6 activités. *Le rapport central* domine dans les ALL ($p < .001$) et s'observe en proportions statistiquement comparables aux deux autres rapports réunis dans les FIN ($p > .05$). Le rapport en lien thématique caractérise les évocations produites dans les autres activités soit dans les ACC ($p < .05$), les JEU, les STR et les PLA ($p < .001$ dans les 3 autres activités). Les évocations *centrales* sont ainsi plus fréquentes dans

les ALL que dans les autres activités, et parmi elles au sein des FIN que des autres activités. Commentons à présent ces deux rapports tels qu'ils s'observent dans différentes activités.

a) Le rapport central. Les évocations centrales sont nécessaires à la réalisation des activités. Nous les présentons dans chaque activité.

Dans les ALL, la prédominance de la relation centrale dans les 4 interactions (Tableau 34 en annexe) est en prolongation des résultats qui ont montré que les évocations d'expériences personnelles caractérisent ces activités (cf. 9.1.3). Les évocations centrales peuvent être celles qui s'ouvrent par des demandes de mise en récit, même implicites (Exemple 81). Dans ces cas, la production d'un discours disjoint-impliqué est attendu.

Exemple 81 Dyade de Marine – Séance 6 – Activité langagière libre

LOG 59	b	ah puis ton camp c'était bien?
MAR 57	a	ça va.
LOG 60	a	ça va?
MAR 58	a	mhm.
LOG 61	a	ah? ouais?
	b	pourquoi?
MAR 59	a	parce que j'ai mal dormi sous l(e) tipi.
LOG 62	a	ah! d'accord.
	b	donc ça c'était une nuit sous- sous le tipi?
MAR 60	a	((acquiescement))
LOG 63	a	et puis t'as mal dormi?
MAR 61	a	oui ((rire))
LOG 64	a	pourquoi t'as mal dormi?
	b	tu sais?

L'intervention de la logopédiste (LOG59) vise implicitement la mise en mots d'une expérience personnelle de la part de l'adolescente : celle d'une nuitée passée dans le cadre d'une sortie scolaire. Ses autres interventions sont d'ailleurs toutes des demandes qui permettent de développer l'évocation de l'expérience de camp de l'adolescente. Son intervention est par conséquent considérée comme une initiation d'évocation centrale. Dans les ALL, les évocations centrales peuvent aussi être celles qui présentent des aspects de contenu concernant la thématique générale de l'activité comme lorsque les participants échangent tour à tour des expériences similaires qu'ils ont pu vivre (*récits construits en miroirs*). Dans le groupe, ces évocations peuvent être initiées par des demandes générales, c'est-à-dire des demandes qui s'adressent à plusieurs participants et non à un seul en particulier, et notamment les demandes générales en *qui* (cf. 7.4.3, Exemple 36, LOB470 : qui parmi vous a déjà passé des tests comme: Victo- comme Ralph ?). Comme l'atteste l'intervention en LOB470 de l'exemple 36, les demandes générales des logopédistes du groupe portent le thème de conversation de l'activité

langagière libre. Cette sollicitation intervient au milieu d'une ALL et permet de la prolonger. En effet, Victor vient de faire part de son expérience de stage, l'intervention de la logopédiste permet alors de passer à un autre adolescent pour qu'il évoque à son tour une de ses expériences de stages.

Dans les FIN, les évocations centrales résultent de jeux de rôles dans lesquels les participants simulent des scénarios (p. ex. inventer des personnages avec leurs vécus en vue de la réalisation de sketches comme des simulations d'appels téléphoniques pour obtenir un rendez-vous ou des simulations d'entretiens en vue d'obtenir une place d'apprentissage). Les évocations centrales concernent aussi les retours sur expériences à la suite de la réalisation des jeux de rôles ou des événements qui avaient au préalable été préparés durant l'activité (p. ex. un spectacle (Exemple 82) ou une lecture en public).

Exemple 82 Dyade de Marine – Séance 7 – Activité finalisée

Les participants reviennent sur la prestation qu'a réalisée l'adolescente devant sa classe.

LOG 33	c	puis i(ls) avaient l'air euh? tout à fait d'accord hein? les copains
	d	en tous cas j(e) trouvais?
MAR 33	a	mh.
LOG 34	a	ouais
	b	est-ce qu'après t'as eu- (il) y a eu des <u>choses euh</u> ?
MAR 34	a	<u>mh. i(ls)</u> ont dit que j(e) dansais très bien
	b	puis un moment j'ai dit
	c	"ah! j(e) danse comme une patate"
	d	mais la stagiaire elle a dit
	e	"ah! mais alors une très jolie patate! "
LOG 35		((rire))
MAR 35	a	((rire)) <u>moi j'ai dit</u>
	b	" merci".
LOG 36	a	oh! non
	b	alors moi j'ai trouvé qu(e) c'était super!
	c	c'était vraiment pas comme une patate hein?
	d	ça c'est sûr!
	e	c'était magnifique:!
MAR 36	a	((haussement d'épaules)).
LOG 37	a	ça donnait vraiment super bien!
	b	puis ça a duré- le moment de danse j(e) crois qu(e) ça a duré à peu près quinze minutes quand même hein?
	c	c'est beaucoup!

Ainsi l'importance de la relation centrale dans les FIN s'explique pour deux raisons. La première est intrinsèque au déroulement type de ces activités construites autour de trois phases : la préparation de l'évènement, la réalisation de l'évènement et le retour sur expérience. Dans cette phase de retour les participants reviennent sur l'évènement qu'ils ont réalisé et qu'ils avaient au préalable préparé. Cette phase nécessite de recourir à du discours disjoint-impliqué. La seconde est liée au type d'évènement préparé dans l'activité : soit il s'agit d'un évènement programmé dans le futur proche des participants comme un spectacle

soit il s'agit d'une simulation de situation dans lequel l'évènement ne peut advenir que par le langage, et plus spécifiquement par du discours disjoint-impliqué. Ainsi, selon l'évènement à préparer, il est possible de différencier deux types de FIN que nous paraphrasons alors en *Faire comme si* et *Faire comme ça*.

Dans l'activité finalisée en Faire comme si, les participants mettent en représentation un évènement les impliquant de manière hypothétique. Cet évènement ne peut ainsi advenir que par le langage au moyen du discours disjoint-impliqué. L'évocation est ainsi nécessairement centrale, puisqu'elle constitue une condition à la réalisation de l'activité (p. ex. la construction et la réalisation de sketches visant à obtenir un rendez-vous par téléphone dans le groupe, concevoir un scénario qui vise à s'entraîner à saluer de manière adéquate des personnes que l'on connaît et que l'on croise dans la rue dans la dyade de Mathieu).

Dans l'activité finalisée en Faire comme ça, les participants préparent un évènement qui les impliquent et qui adviendra a priori dans un futur proche (p. ex. un spectacle de danse dans la dyade de Marine). L'évocation permet ainsi entre autres de récapituler ce qui a déjà été fait ou de programmer ce qu'il faudra faire afin de concourir au bon déroulement de l'évènement. Elle ne constitue alors pas une condition centrale à la réalisation de l'activité mais un moyen de la faire progresser. Elle est donc en lien thématique avec elle.

Cette distinction en *Faire comme si* et *Faire comme ça* permet de comprendre que le rapport à l'activité diffère d'une interaction à l'autre (Tableau 34 en annexe). Dans la dyade de Marine, qui prépare un spectacle de danse, le rapport en lien thématique est favorisé ($p < .01$), dans le groupe qui réalise des sketches, la relation centrale domine ($p < .01$) et dans la dyade de Mathieu, qui prépare deux évènements : une lecture publique et la simulation d'entretiens, les deux rapports s'observent en proportions comparables, le rapport sans lien thématique étant absent de cette interaction ($p > .05$).

Dans les JEU, les évocations centrales concernent les évocations qui résultent de consignes nécessitant de produire un discours-disjoint impliqué ou incitant fortement à la production de tels discours. Il peut s'agir de demandes portant sur le vécu des participants ou visant à mettre en mots des expériences fictives les impliquant en les invitant à se projeter ou s'imaginer autrement (dans une autre fonction, un autre rôle ou un autre âge), et ce sur la base de scénarios. Dans l'exemple 21 (cf. 7.4.1), l'évocation résulte d'une question inscrite sur une carte d'un jeu de règles et que la logopédiste lit (LOG39 : quelle faute d'orthographe fais-tu le plus souvent ?). Dans l'exemple 79 (cf. 9.2.3), c'est l'adolescent qui lit la carte (MAT 376a : écoutes tu

les nouvelles à la télévision ou à la radio ?). Dans ces deux cas, l'évocation est imposée par l'activité, et est à ce titre centrale. Les jeux qui nécessitent de répondre à des questions impliquant les joueurs débouchent sur des évocations centrales et ceux qui permettent de manipuler les composants de la langue (aspects structuraux) sur des évocations en lien thématique. Le type de jeu joué permet ainsi de comprendre que les observations à l'échelle de l'interaction se scindent en deux tendances (Tableau 34 en annexe) : le rapport central est majoritaire sans dominer statistiquement dans les dyades de Marine et de Mathieu ($p > .05$ pour les 2 interactions) et le rapport en lien thématique est massivement dominant dans la dyade de Barbara et le groupe ($p < .001$ pour les deux interactions).

Dans les PLA, les évocations centrales concernent les bilans du travail thérapeutique (Exemple 83), les retours sur le vécu de la thérapie comme l'expression d'un ressenti général par rapport à la séance, et qui peut s'effectuer avec ou sans support écrit.

Exemple 83 Dyade de Marine – Séance 8 – Planifications / Bilans

La logopédiste vient d'informer Marine qu'elle a produit un document qu'elle mettra dans le dossier de l'adolescente et qui concerne un résumé des contenus du traitement de l'année venant de se dérouler et l'état des lieux des apprentissages de l'adolescente.

- LOG 75 a alors d'abord (il) y a les objectifs qu'on a fait.
MAR 77 ((se penche pour lire la feuille))
LOG 76 a alors?
b (il) y avait euh? d'arriver à bien écrire les phrases avec une majuscule et puis un point.
MAR 78 a ((acquiescement)) oui.
LOG 77 a alors ça moi j'ai mis que c'est§
b tu as partiellement atteint
c puis qu(e) c'est à poursuivre.
MAR 79 a °((acquiescement))°
MAR 80 a °°((acquiescement))°°
LOG 78 a °hein? c'est un travail° à continuer de pouvoir écrire les phrases °°plus courtes°°avec majuscule point euh?
b et puis qu(e) ça t'as commencé vraiment à bien l(e) faire.
c que des fois j(e) devais encore te dire un p(e)tit peu
d "attention Marine.
e c'est trop long les phrases".
MAR 81 a ((acquiescement)) ((sourire)).
LOG 79 a et puis du coup ça allait bien
b puis t'essayais aussi de chercher à mettre des p(e)tits mots comme « et ». « puis ». « en plus ».
MAR 82 a ((acquiescement)).
LOG 80 a tu d(e)mandes l'orthographe des mots.
MAR 83 a ((acquiescement)).
LOG 81 a enfin vraiment tu- tu- t'arrives beaucoup mieux à °écrire les phrases hein?°
MAR 84 a °((acquiescement))°((sourire)).
LOG 82 a ouais.
b après? on a fait d(e) la conjugaison.
MAR 85 a ((acquiescement)).
LOG 83 a alors là j'ai mis en cours.
b ça veut dire qu'on est en train d(e) le travailler hein?
MAR 86 a ((acquiescement)).

LOG 84	a	où maint(e)nant t'as mémorisé les terminaisons du présent de l'imparfait du passé composé et surtout des verbes du premier groupe
	b	c'est ceux qui sont en « -e-r ».
MAR 87	a	((acquiescement)).
LOG 85	a	et du deuxième groupe en « -i-r ».
MAR 88	a	mhm.
LOG 86	a	ça? t'arrives bien hein?
	b	et puis on- on va encore continuer.
	c	après (il) y avait terminer la bande dessinée.
MAR 89	a	((acquiescement))
LOG 87	a	alors ça? j'ai mis atteint.
	b	la bande dessinée a été terminée le 24 janvier 2012.

Dans les STR, les évocations *centrales* sont issues du rituel de lecture et de rédaction collective du procès-verbal retraçant les activités réalisées par les participants du groupe, et concernent le récit collectif qui en résulte (Exemple 84).

Exemple 84 Groupe – Séance 2 – Activité structurée sur le langage

Les participants du groupe sont invités à se remémorer la séance qu'ils viennent de vivre et de la mettre en mots.

RAL 551	a	ih ! tous présents.
LOA 494	a	tous présents.
ELI 409	a	Alex a lu le pv.

[discours théorique sur l'orthographe des mots]

LOA 496	c	deuxième information?
LOB 733	a	Elliot tu as dit la deuxième.
	b	tu la répètes au moment où il a b(e)soin d(e) l'écrire.
ELI 411	a	Alex
LOB 734	a	((acquiescement))
ELI 412	a	Alex
LOB 735	a	mhm.
ELI 413	a	a lu //
ELI 413	a	le pv.//

[discours théorique sur l'orthographe des mots]

LOB 736	a	<u>qu'est-ce qu'on a fait après Ralph?</u>
LOA 498	a	<u>Alex</u> a lu.
ALE 413	a	lu
LOA 499	a	très bien.
	b	ensuite troisième information.
	c	on a fait quoi après?
ELI 415	a	après on a →
LOB 737	a	qui c'est qui veut dire?
ELI 416	a	han! = ((lève le doigt))
LOB 738	a	Ralph t'as une idée d(e) <u>c(e) qu'on a fait?</u> •
ELI 417	a	<u>oui oui</u>
	b	<u>j'ai une idée</u> •
LOA 500	a	<u>vas-y</u> ••
LOB 739	a	<u>quoi?</u> ••
ELI 418	a	on a joué à §§
LOB 740	a	non.
LOA 501	a	avant- avant ça <u>il y a eu</u> ••• quelque chose?
LOB 741	a	<u>avant</u> •• <u>i(l) faut vraiment</u> ••• reprendre toutes les choses les unes après les autres.

ELI 419	a	<u>je sais pas</u> .•••
ELI 420	a	pftt!
ALE 414	a	on a dû choisir un nouveau jeu.
LOA 502	a	ouais
	b	<u>et avant ça?</u> ••••
LOB 742	a	<u>non</u>
	b	<u>mais</u> •••• avant.
ALE 415	a	Ralph a parlé de son machin là.
LOA 503	a	<u>exactement</u> .•
LOB 743	a	<u>non</u> .
	b	<u>et avant?</u> •
LOA 504	a	<u>ah?</u> ••
ALE 416	a	<u>pftt!</u> ••
LOB 744	a	j'ai fait quelque chose?
LOA 505	a	ah ouais.
LOB 745	a	<u>alors essaie d(e) penser</u> §§••
ALE 417	a	<u>on a modifié</u> •• les dates
LOB 746	a	oui.
	b	alors tu peux mettre
	c	mais <u>c'est pas toi</u> ••• qui dois dicter la phrase.
	d	<u>Alex attends</u> ••••
ELI 421	a	((dictant)) <u>Livia*</u> → •••
RAL 553	a	<u>on a modifié</u> •••• le calendrier. •

Si la mise en récit est imposée par l'activité lors du procès-verbal, certains aspects de contenu du récit le sont également. En effet, différentes informations sont attendues comme la date de la séance, l'indication des membres présents (RAL551), la personne ayant lu l'ancien procès-verbal (ELI409) ; la personne qui rédige l'actuel procès-verbal, et les activités qui ont été réalisées. Par ailleurs, les logopédistes incitent les adolescents à respecter l'ordre chronologique de réalisation des activités (LOA501 ; LOB741 ; LOA502 ; LOB742 ; LOB743). Les procès-verbaux rédigés en fin de séance sont destinés à être lus en début de séance, ce qui permet au groupe de se remémorer les activités réalisées et de donner la direction de la séance à venir. Dans l'exemple 85, le récit lu concerne une évocation centrale, puisque sa lecture est imposée par l'activité.

Exemple 85	Groupe – Séance 1 – Activité structurée sur le langage	
RAL 34	a	((en lisant sur le classeur)) tous présents.
	b	Elliot a lu le PV.
	c	on a fait un tour de table sur les stages.
	d	Elliot et Victor ont raconté leurs stages.
	e	Ralph doit apporter la feuille concernant la recherche /à Nicole.
	f	on a joué à «Excellence»
	g	les deux équipes sont à égalité.
	h	on a joué à «-o » « -a » « -i ».
	i	Elliot a écrit l(e) PV.* / ((regard vers le groupe))
LOA 46	a	mhm. = ((acquiescement))
RAL 35	a	mh.

b) Le rapport en lien thématique. L'évocation en rapport thématique à l'activité constitue une ressource discursive pour servir l'activité. Elle est fréquemment utilisée pour ouvrir les activités à réaliser, notamment dans les STR (Exemples 86 et 87).

Exemple 86	Dyade de Barbara – Séance 1 – Activité structurée sur le langage	
LOG 58	a	euh est-ce que t'as fait c(e) qu'on avait dit ?
BAR 56	b	mais après quand j'ai cliqué sur euh le euh truc que vous avez dit là euh
	c	j'ai cliqué Barbara après les homonymes ou quelque chose comme ça et après §§
LOG 59	a	ce- c'étaient pas les homonymes
	b	c'était quoi ?
BAR 57	a	sais plus le nom /
	b	euh:: /
	c	sais plus le nom.
LOG 60	a	parce que tu devais aller sur le si:te à
BAR 58	a	ouais j(e) suis allée.
LOG 61	a	ouais.
BAR 59	a	puis j'ai cliqué euh sur Barbara
	b	après (il) y a un truc qui est apparu.
LOG 62	a	mais quoi comme truc ?
BAR 60	a	le dossier.
LOG 63	a	le dossier d'accord.
BAR 61	a	après j'ai cliqué sur le dossier
	b	après le dossier i(l) s'est pas ouvert.
LOG 64	a	donc t'as pas pu faire.
BAR 62	a	non.
LOG 65	a	faut qu'on regarde ensemble.

Dans l'exemple 86, la logopédiste vérifie si l'adolescente a accompli et compris les tâches à faire à la maison, ce qui permet aux participants de débiter l'activité structurée sur le langage. En l'occurrence, l'adolescente a rencontré un problème technique quant à l'utilisation d'un logiciel d'exercice. Elle n'a donc pas pu s'entraîner, ce qui est une information utile pour la logopédiste pour la planification de la séance.

Exemple 87	Dyade de Marine – Séance 1 – Activité structurée sur le langage	
LOG 21	b	alors? / NOUS c(e) qu'on était en train d(e) faire.
MAR 24	a	oui.
LOG 22	a	c'était toi qu'avais d(e)mandé pour la conjugaison. hein?
MAR 25	a	ouais.
LOG 23	a	((raclement de gorge)) alors attends voir /
	b	j(e) vais juste reprendre c(e) qu'on avait dit.
MAR 26	a	c'était écrit devant.
LOG 24	a	voilà ici c(e) que t'avais toi écrit euh? dit
	b	c'était améliorer la conjugaison les verbes de cinq sixième au présent imparfait et futur.
MAR 27	a	mh.
LOG 25	a	qu'est ce que TOI tu t(e) souviens?
	b	on avait déjà écrit des choses ici.
MAR 28	a	(je) sais plus.
LOG 26	a	sur la conjugaison de quoi tu t(e)souviens de c(e) qu'on avait discuté ensemble?
MAR 29	a	ben que quand j'ai appri-
MAR 29	b	quand j'(e) ferai des bonnes-
MAR 29	c	là c'est juste un:

MAR 29	d	comment dire?
MAR 29	e	c'est comme un exercice
MAR 29	f	et puis à la fin quand j(e) connais tout ces- presque tous ces verbes on f(e)ra un test.
LOG 27	a	mhm. ouais.
MAR 30	a	à la fin.
	b	si t'as besoin on peut faire comme ça.
LOG 27	c	mais qu'est -ce que TOI tu te rappelles de c(e)qu'on a fait? sur la conjugaison ?
MAR 31	a	ben je sais qu'on avait fait les: verbes: on avait-je sais qu'on avait fait les verbes sur l'ordinateur.
LOG 28	a	ouais
	b	et puis on avait parlé::
MAR 32	a	oh! comment trouver le futur et le: // imparfait.
LOG 29	a	(il) y avait ça avec le futur et l'imparfait.
MAR 33	a	parce que quand on dit eu:h? ttt. imparfait faut toujours prendre la fin.

[discours théorique sur la formation du futur et de l'imparfait puis plusieurs rappels des apprentissages effectués lors de la dernière séance]

LOG 45	a	le futur on avait dit justement que le «-r » →
MAR 48	a	j'arrive pas trop - j'arrive pas trop à l'apprendre /
	b	c'est dur / encore.

Dans l'exemple 87, la logopédiste commence par rappeler les contenus généraux des précédentes STR réalisées avec l'adolescente : la conjugaison des verbes. La logopédiste sollicite ensuite à plusieurs reprises l'adolescente afin qu'elle fasse le bilan quant à ces contenus (LOG25, 26 et 27). Cette dernière propose une première réponse qui est validée par sa logopédiste mais qui reste très générale : un test de conjugaison sera proposé à Marine (MAR29). L'adolescente propose ensuite une réponse adéquate quant au contenu de la dernière activité : l'étude du futur et de l'imparfait (MAR31 et 32) ; elle propose même un début de discours théorique quant à la construction de l'imparfait (MAR33a). La logopédiste sollicite alors l'adolescente pour qu'elle raconte la manière qu'elles ont eu d'aborder la construction du futur (LOG45). L'adolescente ne coproduit pas ce récit mais en propose un autre, qu'elle a vécu personnellement au sein de l'institution scolaire, afin d'explicitier sa confusion des temps du futur et de l'imparfait. Ainsi dans les STR, les évocations sont souvent en lien avec l'activité, parce qu'elles permettent aux participants de se remémorer des contenus de précédentes STR et aux adolescents d'exposer une difficulté en lien avec les apprentissages en cours. Plus généralement, les évocations qui permettent d'ouvrir les activités visent à favoriser l'intercompréhension entre adolescents et logopédistes des contenus de l'activité et d'identifier les facilités et difficultés des adolescents dans les apprentissages.

D'autres évocations *en lien thématique* à l'activité sont produites en cours d'activité et permettent de la prolonger ou de la réaliser. En effet, les évocations visant la remémoration peuvent aussi apparaître en milieu d'activité et prendre notamment la forme de l'annonce. Il

s'agit alors de rappels ponctuels concernant des contenus, (p. ex. ce qui vient de se passer lors du déroulement d'un jeu de règles, de la distribution de rôles ou de missions) afin que tous les participants possèdent un même niveau de compréhension de l'activité en train de se réaliser. L'annonce est aussi utilisée pour émettre des constats quant aux qualités et capacités qui se manifestent au travers de l'activité (p. ex. : *t'es un bon négociateur*). Par ailleurs, les récits produits *en réaction* aux dires de l'interlocuteur sont par définition *en lien thématique* à l'activité. Ce mode d'auto-initiation est souvent utilisé par les adolescents à la suite d'une demande des logopédistes (Exemple 88).

Exemple 88 Dyade de Barbara – Séance 2 – Activité structurée sur le langage

LOG 85	a	puis alors comment comment on les connaît ces mots qu(e) t'arrives pas?
	b	comment on SAIT qu(e) c'est des mots qu(e) tu arrives pas
	c	tu tu vois que- comment on les choisit?
BAR 92	a	ça je sais pas. ((petit rire))

[La logopédiste propose différentes listes de vocabulaire (mots fréquents ou non ; mot de niveau sixième ; liste par thème)]

BAR 95	a	parce qu'en fait moi avec monsieur Tanner en français ((inspiration)) on nous d(e)mande d(e) lire une espèce de livre sur j(e) sais pas quelle euh quelle personne.
	b	mais euh (il) y a des mots un peu bizarres que nous on dit pas main(te)nant qui ab-euh comme euh.
	c	((plus bas)) j(e) sais pas.*
	d	euh trouva- euh « trouvasse » #
	e	des choses un peu bizarres.
LOG 88	a	mmm.
LOG 89	a	ouais.

[discours théorique pour définir le temps et le mode du verbe présenté par l'adolescente]

BAR 101	a	mm. et à ces mots-là j'ai assez un peu de mal à faire.
LOG 93	a	((inspiration)) mais ça est-ce qu'(il) y a vraiment des risques que tu doives les écrire ces mots?
BAR 102	a	non.
LOG 94	a	tu vois? /
	b	donc là c(e) que t(u) as d(e) la peine c'est quoi ?
	c	c'est à les lire plutôt?
BAR 103	a	ouais.
LOG 95	a	ou bien quand tu dois le:s mm peut-être à les comprendre?
BAR 104	a	bah à les comprendre ça va encore.
	b	j(e) peux lire les premières lettr- les les premières lettres à peu près
	c	et j'arrive à à savoir ce que c'est
	d	mais [zi] à lire c'est un peu bizarre.
LOG 96	a	ouais. /
	b	mais ça c'est clair qu'il faut qu'on util-§

Dans l'exemple 88, l'adolescente est invitée à définir les mots qu'elle a du mal à orthographier correctement. Sa réponse se fait au moyen d'un récit sur des lectures faites en classe. Ce faisant, Barbara présente une difficulté liée à un mode et un temps particulier : le

subjonctif imparfait. Par son récit la logopédiste identifie tout de même deux autres problèmes : premièrement comment rendre compte de la pertinence des mots à choisir ? En effet le choix du lexique doit porter sur des mots que l'adolescente sera susceptible d'utiliser, or ce mode et ce temps sont peu utilisés à l'oral. Deuxièmement, la difficulté exprimée par l'adolescente est de ce fait à déplacer dans le domaine de la lecture et non de l'écriture.

Dans d'autres cas, lors de STR, les adolescents initient de manière autonome des récits à *propos* de la thématique de l'activité. Ces récits émergent pour la plupart par association d'idées, le seul lien existant avec l'activité étant le propos. Bien que moins adéquats que les précédents, ils sont tout de même légitimés par les logopédistes, comme dans l'exemple 89 : l'évènement évoqué a lieu à l'école et porte sur des contenus complémentaires aux apprentissages mis en œuvre dans les séances de traitement logopédique.

Exemple 89	Dyade de Marine – Séance 2 – Activité structurée sur le langage	
MAR 337	a	« manger ». ah! j(e) l'ai fait un peu c(e) matin!
LOG 334	a	ah! d'accord.
MAR 338	a	« je mange: ».
LOG 335	a	tu l'as fait à quel temps?
MAR 339	a	au présent.
LOG 336	a	au présent.
MAR 340	a	« tu manges ». juste- juste le premier j'ai fai- j'ai dû écrire dans une case.
LOG 337	a	mhm.

Dans le groupe, les évocations en rapport thématique avec l'activité sont fréquemment utilisées par les adolescents pour s'accorder entre eux, quant aux rôles de chacun dans les STR. En effet, si l'ordre des adolescents amenés à lire le procès-verbal est prédéterminé, il n'est pas toujours évident pour eux de se rappeler lequel avait été désigné pour le lire ou de se retrouver dans les dates pour savoir lequel procès-verbal lire (Exemple 90).

Exemple 90	Groupe – Séance 2 – Activité structurée sur le langage	
ALE 7	a	<u>c'est à moi</u> d(e) lire et écrire j(e) pense.
RAL 19	a	j'en sais rien.
	b	tiens = ((lui tend le classeur contenant les pv))

[activité de planification pour reporter à un moment ultérieur dans l'interaction le récit que Ralph tente d'introduire et qui porte sur des tests qu'il a passés]

ALE 9 a alors on était l(e) combien?.....

[discours sur le ici et maintenant : une des deux logopédistes s'est pris le pied dans la chaise, puis Alex est invité à se retrouver dans les dates dans le classeur]

RAL 22 a euh? j(e) crois qu(e) c'est moi qui a écrit d(e) dans.
VIC 18 a non

	b	c'est moi qui a écrit. ((pose son doigt sur ses lèvres comme pour dire chut))
ALE 11	a	((lisant)) a {xxx} ••*
RAL 23	a	j'en sais rien.
	b	j(e) m'en fous.
LOB 31	a	<u>est-ce que tu t(e)</u> •• souviens ?
RAL 24	a	<u>c'est moi</u> ? •••
ALE 12	a	<u>c'est à moi</u> ••• d(e) lire.
LOB 32	a	si Victor dit qu'il l'a écrit j(e) pense qu'il s'en souvient.
RAL 25	a	((haussement d'épaules))

[Alex cherche encore la date ; un doute concernant le fait qu'elle puisse ne pas avoir été notée lors de la précédente séance est émis]

ALE 21	a	on en était là.
	b	((lisant)) séance du vingt-neuf du huit du douze.
	c	tous présents.
	d	Ralph a lu le pv
RAL 32	a	oh ouais c'était lui. = ((montre Victor du doigt))
	b	j(e) me rappelle.
	c	vous avez-
	d	j(e) sais plus
	e	l'un d(e) vous avait dit
	f	« après tu dois rester
	g	on doit corriger les fautes dans l(e) pv ».
LOB 34	a	<u>oui</u> . •
VIC 28	a	<u>c'était</u> • Livia.
RAL 33	a	ah ouais.
ALE 23	a	<u>on a lu une</u> *••§§
LOB 35	a	<u>j'avais aidé Victor</u> . ••
RAL 35	a	ouais voilà.

Alex (ALE9) évoque implicitement un problème qu'il rencontre : il ne sait pas lequel procès-verbal lire. Le récit de Ralph est utilisé comme un indice vers sa résolution : l'adolescent précise qu'il avait rédigé le procès-verbal (RAL22). Cet indice s'avère inefficace puisque Victor s'oppose en affirmant que c'est lui qui l'a rédigé. Finalement Alex parvient à trouver l'endroit donnant raison à Victor. Ralph réinvestit un récit en réaction lui permettant de conforter la résolution tout en faisant son mea culpa (RAL32). Ce récit en plusieurs parties permet d'abord d'ouvrir l'activité (ALE7) puis constitue un moyen permettant de la réaliser et de la faire progresser. Ainsi, dans le groupe, si certains récits initiés par les adolescents leur permettent d'exposer un problème, ceux coproduits avec les pairs peuvent aussi devenir un moyen de le résoudre.

9.3.3 Les aspects langagiers

L'activité a une influence sur les quatre distinctions suivantes : présence vs absence d'aspects langagiers (a), aspects de l'oral vs de l'écrit (b), niveaux fonctionnels vs structuraux de description des aspects langagiers de l'oral (c) et de l'écrit (d).

a) Présence vs absence. D'une activité à l'autre, les parts en pourcentages des évocations qui portent sur un aspect langagier sont variables (Tableau 10).

Tableau 10

Distribution en pourcentages des expériences évoquées selon qu'elles concernent ou non un aspect langagier dans le corpus et les 6 activités

Activités	Aspects langagiers		100%
	Absence	Présence	
ALL	72.67	27.33	322
ACC	86.67	13.33	30
FIN	51.94	48.06	129
JEU	53.01	46.99	266
STR	24.31	75.69	399
PLA	67.05	32.95	349
Total des expériences évoqués du corpus	53.44 (799)	46.56 (696)	1495

Statistiquement, les évocations à propos d'aspects langagiers sont prédominantes dans les STR ($p < .001$), produites en proportions comparables aux évocations n'en comportant pas dans les FIN et les JEU ($p > .05$ dans les 2 activités), bien que les séquences sans aspect langagier soient majoritaires dans ces deux activités, et dominées par ces dernières dans les ALL, les ACC et les PLA ($p < .001$ dans les 3 activités). Comme les participants sont réunis dans l'objectif d'améliorer les capacités linguistiques et communicationnelles des adolescents, il était attendu que des aspects langagiers soient thématiques dans les évocations observées. Il n'est d'ailleurs pas étonnant de constater que les évocations à propos d'un aspect langagier soient prédominantes dans les STR, puisque ces activités portent explicitement sur de tels aspects. De telles évocations sont notamment utilisées pour résumer le contenu d'une précédente STR, et ce faisant d'ouvrir celle qui est à réaliser (Exemples 86 et 87). D'autres évocations avec aspects langagiers assumant la fonction de rappels de précédents contenus de STR sont produites en cours d'activité pour la soutenir (p. ex. rappel de règles d'orthographe ou de conjugaison).

Que les évocations à propos d'aspects langagiers soient produites en proportions comparables à celles n'en comportant pas dans les FIN suggère que les événements à préparer peuvent

cibler explicitement un aspect du langage oral ou écrit. Par exemple dans le groupe, les participants préparent et réalisent un jeu de rôle dans lequel ils sont amenés à simuler une conversation téléphonique. Ce faisant l'activité permet d'engendrer des discussions autour des caractéristiques d'une communication téléphonique efficace et d'aborder les aspects fonctionnels de la langue. D'autres événements à préparer dans les FIN ne sont pas focalisés sur un niveau de description de la langue mais peuvent servir d'autres objectifs. Par exemple, nous avons appris grâce aux entretiens menés auprès des logopédistes que dans la dyade de Marine, l'un des objectifs associés au traitement logopédique est d'amener l'adolescente à avoir une meilleure estime d'elle. L'expression corporelle est investie dans cet objectif dans les FIN réalisées par cette dyade.

La forte présence d'évocations avec aspects langagiers dans les JEU atteste que les jeux réalisés durant les traitements logopédiques sont construits de façon à amener les adolescents à exercer leurs capacités langagières à différents niveaux de description de la langue. Par exemple dans le groupe, à partir d'une image très dense en informations, puisque comprenant de nombreux objets et personnages, les participants doivent trouver des mots commençant par une lettre définie à l'avance, et ce dans un temps limité. Les évocations qui en résultent ciblent ainsi un aspect lexical.

En revanche les évocations produites dans les ALL, les ACC et les PLA ne se caractérisent pas par des aspects de contenu langagier. Ces activités peuvent ainsi être motivées par des objectifs complémentaires aux enjeux langagiers, comme par exemple l'entretien de la relation ou l'organisation du traitement mais aussi d'aider l'adolescent à mieux se connaître.

b) Oral vs Écrit. D'une activité à l'autre, les parts en pourcentages des évocations qui portent sur un aspect de l'écrit par rapport à celles de l'oral sont variables (Tableau 11).

Tableau 11

Distribution en pourcentages des aspects de contenu langagier selon qu'ils concernent le langage oral vs écrit dans le corpus et les 6 activités

Activités	Écrit	Oral	100%
ALL	36.36	63.64	88
ACC	25.00	75.00	4
FIN	19.35	80.65	62
JEU	31.20	68.80	125
STR	83.11	16.89	302
PLA	58.26	41.74	115
Total des séquences avec évocation	57.76	42.24	
qui portent sur un aspect langagier	(402)	(294)	696

Statistiquement, les aspects langagiers qui concernent l'oral dominant dans les ALL ($p < .05$), les FIN et les JEU ($p < .001$ pour ces deux activités). Cette tendance se retrouve dans les ACC avec 3 occurrences sur 4 qui concernent un aspect langagier de l'oral. Dans les STR, les aspects langagiers concernent préférentiellement l'écrit ($p < .001$). Dans les PLA, ni les aspects langagiers de l'oral, ni ceux de l'écrit ne dominent statistiquement bien que ceux de l'écrit soient majoritaires ($p > .05$). En émettant l'hypothèse que les participants évoquent des aspects de la langue pour lesquels les adolescents rencontrent des difficultés, et comme des adolescents de l'étude rencontrent des troubles de l'apprentissage de la langue écrite, il est pertinent que des aspects langagiers relevant de l'écrit soient évoqués. Par ailleurs, ce résultat est cohérent avec l'état de l'art qui montre que les difficultés langagières orales rencontrées durant l'enfance ont des répercussions négatives sur les capacités en langage écrit (cf. 4.3.1).

c) Niveaux fonctionnels vs structuraux pour les aspects langagiers de l'oral. Les niveaux linguistiques et communicationnels des aspects langagiers de l'oral sont variables selon l'activité (Tableau 12). Dans les 6 activités, les niveaux communicationnel et discursif sont bien présents. Le niveau communicationnel est le plus fréquent dans les FIN, les STR, et les PLA ($p < .05$ dans ces 3 activités) et est produit dans des proportions statistiquement comparables aux trois autres niveaux réunis dans les ALL ($p = 1$). Cette dernière tendance se retrouve dans les ACC avec deux occurrences pour le niveau communicationnel et une occurrence pour le niveau discursif. Le niveau discursif est produit en proportions comparables aux 3 autres niveaux langagiers de l'oral réunis dans les ALL ($p > .05$). Le niveau lexical l'est dans les JEU ($p > .05$), est produit dans des proportions non négligeables dans les ALL et les STR mais est absent des ACC, et concerne de rares occurrences dans les FIN et les PLA. Le niveau du phonème ne s'observe que dans les STR. Au travers des contenus langagiers des évocations, ces activités peuvent être l'occasion d'aborder encore à l'adolescence le niveau du phonème.

Tableau 12

Distribution en pourcentages des niveaux linguistiques et communicationnels des aspects langagiers de l'oral dans le corpus et les 6 activités

Activités	Niveaux fonctionnels (NF)		Niveaux structuraux (NS)		Total NF	Total NS	100%
	COM ^a	DIS	LEX	PHO			
ALL	50.00	39.29	10.71	0.00	89.29	10.71	56
ACC	66.67	33.33	0.00	0.00	100.00	0.00	3
FIN	66.00	28.00	6.00	0.00	94.00	6.00	50
JEU	20.93	26.74	52.33	0.00	47.67	52.33	86
STR	66.67	9.80	13.73	9.80	76.47	23.53	51
PLA	66.67	29.17	4.16	0.00	95.84	4.16	48
Total des séquences avec aspect de l'oral	50.00 (147)	26.87 (79)	21.43 (63)	2.08 (5)	76.87 (226)	23.51 (68)	294

^a COM : Communicationnel ; DIS : Discursif ; LEX : Lexical ; PHO : Niveau du phonème.

En définitive, les *niveaux fonctionnels* sont les seuls produits dans les ACC (3 occurrences), dominant par rapports aux niveaux structuraux dans les ALL, les FIN, les STR et les PLA ($p < .001$ dans ces 4 activités) et leurs sont statistiquement équivalents dans les JEU ($p > .05$). Ainsi, toutes les activités favorisent les niveaux fonctionnels hormis les JEU, qui constituent aussi une occasion pour travailler les aspects structuraux du langage oral, et notamment le niveau lexical. En émettant l'hypothèse que les participants évoquent des aspects de la langue pour lesquels les adolescents rencontrent encore des difficultés le fait que les aspects fonctionnels dominant pour les aspects langagiers de l'oral rejoint les travaux qui montrent que les difficultés langagières à l'oral perdurent à l'adolescence au niveau pragmatique et discursif, les difficultés structurales étant en parties résolues à cette période (cf. 4.3.2).

d) Niveaux fonctionnels vs structuraux pour les aspects langagiers de l'écrit. Les niveaux linguistiques et communicationnels des aspects langagiers de l'écrit sont variables selon l'activité (Tableau 13). Le niveau communicationnel est le plus fréquent dans les FIN ($p < .05$), est produit en proportions statistiquement comparables aux 4 autres niveaux réunis dans les ALL ($p > .05$), est bien présent dans les JEU, les PLA et les STR et absent des ACC. Le niveau discursif est produit en proportions statistiquement comparables aux 4 autres niveaux réunis dans les ALL ($p > .05$), est conséquent dans les STR et les PLA. Il concerne quelques occurrences dans les JEU, une seule dans les FIN et la seule occurrence relevée dans les ACC. Le niveau de l'orthographe lexicale est produit en proportions statistiquement comparables aux 4 autres niveaux réunis dans les JEU, ($p > .05$), concerne plus d'un cinquième des niveaux dans les STR et les PLA, quelques occurrences dans les ALL et est absent des ACC et des FIN. Le niveau morphographique est conséquent dans les STR et les PLA, concerne de rares

occurrences dans les JEU, une occurrence dans les ALL et est absent des ACC et des FIN. Le niveau du graphème s'observe dans les STR, et est rare ou absent dans les autres activités.

Tableau 13

Distribution en pourcentages des niveaux linguistiques et communicationnels des aspects langagiers de l'écrit dans le corpus et les 6 activités

Activités	Niveau fonctionnels (NF)		Niveaux structuraux (NS)			Total NF	Total NS	100%
	COM ^a	DIS	ORT	MOR	GRA			
ALL	43.75	37.50	15.63	3.13	0.00	81.25	18.75	32
ACC	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00	1
FIN	83.34	8.33	0.00	0.00	8.33	91.67	8.33	12
JEU	20.51	15.38	53.85	7.69	2.56	35.89	64.11	39
STR	15.54	33.07	24.70	23.51	3.19	48.61	51.39	251
PLA	25.37	25.37	22.39	25.37	1.49	50,74	49.25	67
Total des séquences avec aspect de l'écrit	21.89 (88)	29.85 (120)	25.62 (103)	19.90 (80)	2.74 (11)	51.74 (208)	48.26 (194)	402

^a COM : Communicationnel ; DIS : Discursif ; ORT : Orthographe lexicale ; MOR : Morphographique ; GRA : Niveau du graphème.

En définitive, *les niveaux fonctionnels* dominent par rapport aux niveaux structuraux dans les ALL ($p < .001$) et les FIN ($p < .01$), ni ne dominent, ni ne sont dominés par eux dans les JEU et les STR ($p > .05$ dans ces 2 activités) et leur sont équivalents dans les PLA ($p = 1$). Les ACC ne concernent qu'une évocation portant sur les aspects langagiers de l'écrit, et elle relève du niveau fonctionnel. Ces résultats traduisent que les difficultés structurales à l'écrit ne sont pas résolues à l'adolescence. Les activités centrées sur la relation et la communication (ACC, ALL, FIN) ciblent moins fréquemment un aspect structural de la langue écrite que les activités centrées sur le traitement (PLA) et le langage (STR et JEU). Les JEU apparaissent spécialisés pour exercer les capacités en orthographe lexicale, tout comme les STR qui permettent également de travailler les capacités morphographiques des adolescents. Dans les PLA, les évocations avec aspects langagiers sont utilisées pour récapituler et programmer les STR que les participants réalisent ainsi que les tâches qu'effectuent les adolescents en dehors du traitement (Exemple 91).

Exemple 91 Dyade de Mathieu – Séance 1 – Planifications/bilans

LOG 12 b don::c tu t(e) rappelles c(e) qu'on a fait la dernière fois qu'on s'est vu ?
 c / lundi ?
 MAT 11 a **le voc.**
 LOG 13 a **le voc.** = ((acquiesce))
 b mais tu le r(e)trouvais pas. hein ?
 MAT 12 a ouais.
 LOG 14 a et p(u)is t(u) as eu: = ((consulte ses notes)) l'évaluation? ((regarde mathieu))
 [...]

LOG 34	a	d'accord on va faire ça le voc
	b	et p(u)is après (il) y avait une aut(re) chose: / à faire → /
	c	tu devais m'am(e)ner que(l)que chose pour aujourd'hui.
	d	tu t(e) rappelles c(e) que c'était ?
MAT 36	a	((avec une intonation ascendante)) une feuille. *
LOG 35 (5 sec.)	a	une feuille = ((acquiesce)) qui explique euh quoi ?
MAT 37	a	qui explique euh ? / une situation ?
LOG 36	a	une situation ouais = ((acquiescement))
	b	mais dans laquelle i(l) se passe quoi ?
MAT 38	a	<u>où je comprends pas.</u>
LOG 37	a	où toi tu comprends pas ou l'autre ne te comprend pas ?
	//	
MAT 39	a	moi ou l'autre.
LOG 38	a	ouais.
	b	t'as pu faire ça ?
	[...]	
LOG 42	b	donc c(e) que j(e) te propose c'est qu'on parle de cette situation →
MAT 43	a	ouais.
LOG 43	a	p(u)is tu m(e) l'amèn(e)ras lundi
	b	et p(u)is après: s on r(e)garde le voc
LOG 43	c	et p(u)is après on fait un jeu.

Dans l'exemple 91, le syntagme nominal *le voc* permet aux participants de se référer à une précédente STR qu'ils ont réalisée durant le traitement et à celle qu'ils vont réaliser dans la présente séance, ces deux activités concernant le niveau de l'orthographe lexicale. Dans ce même exemple, les participants utilisent l'expression *une situation où je ne comprends pas*, pour se référer à une tâche que devait réaliser l'adolescent en dehors du traitement ainsi que pour se référer à l'autre STR qu'ils vont réaliser durant la présente séance, et qui concerne cette fois le niveau pragmatique. Ainsi, dans les PLA les niveaux de description de la langue sont énoncés par les participants afin de se référer, souvent sous formes de listes, aux différentes STR et tâches réalisées et à réaliser. Ce faisant les objectifs liés aux STR peuvent être réexpliqués, certains contenus peuvent être rappelés. Dans ces cas, les évocations qui en résultent ne sont pas intégrées dans la STR puisque cette dernière n'est pas tout de suite réalisée mais qu'elle l'est dans un temps ultérieur dans la séance. Par ailleurs, les participants se focalisent ensuite sur d'autres objectifs du traitement poursuivant le bilan ou programme en cours. Ainsi, si dans une STR donnée les aspects évoqués et les aspects à travailler concernent la plupart du temps le même et seul niveau de description de la langue, dans les PLA, lorsqu'une évocation porte sur des aspects langagiers, elle peut concerner différents niveaux de description de la langue à la fois, et pour un niveau donné plusieurs domaines associés à ce niveau peuvent être évoqués.

10. Les variations selon le genre discursif

Par rapport à la question de thèse centrée sur les activités, nous ouvrons ce chapitre en décrivant les caractéristiques discursives des séquences avec évocation produites dans chacune d'entre elles (10.1). Nous avons ensuite pour objectif de démontrer que les utilisations des évocations d'expériences personnelles subissent des variations selon le genre de séquences au moyen desquelles les expériences sont évoquées. Pour ce faire, nous montrons que les caractéristiques des deux rapports d'ancrage des séquences avec évocation ainsi que les aspects de contenu en rapports thématiques avec le contexte général des traitements diffèrent entre les récits d'expériences personnelles, les annonces de nouvelle et les discours théoriques impliqués (10.2 et 10.3) puis approfondissons les différences en commentant des extraits issus du corpus (10.4).

10.1 Les caractéristiques discursives des séquences avec évocation

Au vu des parts en pourcentages de chacune des 3 séquences avec évocation sur l'ensemble des évocations produites dans chaque activité (Tableau 14), la visée discursive des séquences avec évocation subit des variations selon l'activité et il en est de même de l'importance relative des mentions par rapport aux développements d'expériences.

Tableau 14

Distribution en pourcentages des trois séquences avec évocation dans les 6 activités et le corpus.

Activités	VISÉE DU RACONTER		VISÉE DE L'EXPOSER	100%
	MENTIONS	DÉVELOPPEMENT D'EXPÉRIENCES		
	ANO	REP	DTI	
ALL	39.13 (126)	53.42 (172)	7.45 (24)	322
ACC	56.67 (17)	43.33 (13)	0.00 (0)	30
FIN	42.64 (55)	44.96 (58)	12.40 (16)	129
JEU	63.53 (169)	32.33 (86)	4.14 (11)	266
STR	50.13 (200)	42.86 (171)	7.02 (28)	399
PLA	45.27 (158)	50.72 (177)	4.01 (14)	349
Total des séquences avec évocation du corpus	48.49 (725)	45.28 (677)	6.22 (93)	1495

Concernant *la visée discursive* des séquences avec évocation, nous constatons que les évocations d'expériences personnelles sont massivement utilisées dans une visée du *raconter* (REP + ANO : 1402 séquences) et très peu, soit environ 15 fois moins, dans une visée de l'*exposer* (DTI : 93 séquences). Ce résultat est convenu par rapport à la thématique des évocations

d'expériences personnelles, lesquelles concernent des discours *disjoints-impliqués*. Ce qui est en revanche intéressant c'est qu'elles s'observent aussi quelquefois dans le cadre de discours intermédiaires entre le récit d'expériences personnelles et le discours théorique étant ainsi utilisées pour servir les discours de l'ordre de l'*exposer* de type théorique. Au vu du nombre conséquent de récits et d'annonces et de la rareté des DTI dans les 6 activités, la dominance de la visée du *raconter* par rapport à celle de l'*exposer* se retrouve dans chacune d'entre elles (ACC : aucun DTI produit ; $p < .001$ dans les 5 autres activités) mais subit toutefois des variations selon elles puisque la visée de l'*exposer* ne s'observe pas dans les ACC, est rare dans les PLA et les JEU et s'utilise surtout dans les FIN puis les ALL et les STR.

Concernant la distinction entre *mentions et développements d'expériences*, force est de constater que les développements d'expériences (REP + DTI : 770 séquences) sont produits dans des proportions statistiquement comparables aux mentions (ANO : 725 séquences) ($p > .05$). Ce résultat se retrouve dans quatre activités : dans les STR, dans lesquelles les mentions équivalent les développements ($p = 1$) et dans les ACC, les FIN et les PLA ($p > .05$ pour les 3 séquences), bien que les mentions soient majoritaires dans les ACC et que les développements le soient dans les FIN et les PLA. En revanche les développements d'expériences dominent dans les ALL ($p < .001$) et les mentions dans les JEU ($p < .001$). Il est compréhensible que les participants prennent le temps de développer les expériences qu'ils évoquent dans des activités qualifiées de libres et dans lesquelles l'objectif est de converser. En revanche, les participants ont peu d'occasions pour développer les expériences évoquées dans les JEU puisqu'ils sont centrés sur la partie en cours. Par contre, tout comme dans les autres activités, ils y font un fort usage des mentions d'expériences personnelles.

10.2 La spécification des deux rapports d'ancrage des séquences

L'ensemble des caractéristiques des événements évoqués que nous avons étudiés du point de vue de la spécification des deux rapports d'ancrage des séquences présente des variations selon le genre de séquences dans laquelle l'évocation s'insère (10.2.1 à 10.2.4).

10.2.1 L'étendue de l'implication du locuteur aux interlocuteurs

L'ordre d'importance décroissant des évocations d'expériences partagées vs non partagées est présenté dans ce qui suit pour les 3 séquences avec évocation :

ANO (725 séquences) : Expériences partagées (64.97%) > Expériences non-partagées (35.03%) ;
REP (677 séquences) : Expériences partagées (50.52%) > Expériences non-partagées (49.48%) ;
DTI (93 séquences) : Expériences non-partagées (54.84%) > Expériences partagées (45.16%).

Statistiquement, les évocations d'expériences partagées dominent dans le cadre des annonces ($p < .001$) et sont produites dans des proportions comparables aux évocations d'expériences non-partagées dans le cadre des récits et des DTI ($p > .05$ pour ces 2 séquences). L'étendue de l'implication du locuteur aux interlocuteurs est ainsi plus fréquente dans le cadre des annonces que des récits ou que des DTI. Ainsi, c'est plutôt lorsque l'expérience est non-partagée qu'on la développe et lorsqu'elle est partagée qu'on la mentionne. En effet, si l'interlocuteur ne connaît pas l'expérience, le locuteur est amené à spécifier l'orientation (au sens de Labov, 1972), soit certains éléments du cadre et à donner les informations nécessaires afin que son évocation soit comprise, ce qui l'amène à la dilater. Les évocations d'expériences non-partagées sont ainsi nécessairement plus développées que les évocations d'expériences partagées. Une autre explication provient du fait que l'annonce en tant que forme brève de l'évocation permet d'établir rapidement une intercompréhension de ce qui se fait durant le traitement, et ce de façon moins chronophage que si une évocation développée était utilisée. L'annonce favorise ainsi la poursuite de l'activité en la soutenant ponctuellement et ce sans la ralentir outre mesure et sans suspendre trop longuement la production discursive en cours ce que ne permet pas un développement d'expérience. La mention de l'expérience est ainsi spécialisée pour évoquer ce qui est commun aux participants des interactions.

10.2.2 Le statut du participant impliqué dans l'expérience non-partagée

L'ordre d'importance décroissant des statuts du participant impliqué dans les évocations d'expériences non-partagées est présenté ci-dessous pour les 3 genres de séquences :

ANO (254 évocations d'expériences non-partagées) Adolescent (77.56%) > Logopédiste (22.44%) ;
REP (335 évocations d'expériences non-partagées) : Adolescent (87.76%) > Logopédiste (12.24%) ;
DTI (51 évocations d'expériences non-partagées) : Adolescent (98.04%) > Logopédiste (1.96%).

Les évocations d'expériences *non-partagées* impliquent en majorité un adolescent et non une logopédiste pour les 3 genres de séquences, et ce de manière significative ($p < .001$ pour les 3 séquences). Toutefois, et au vu des parts en pourcentages, la dominance des expériences vécues par les adolescents par rapport à celles qui le sont par les logopédistes est plus marquée au sein des DTI que des récits et au sein de ces derniers que des annonces. Comme les

participants se réunissent pour aider les adolescents à mieux utiliser leurs capacités langagières, les discussions ciblent le vécu de ces derniers et non celui des logopédistes. Et comme les participants consacrent nécessairement plus de temps lors des développements que des mentions d'expériences, les premiers occupant davantage l'espace discursif que les secondes, il n'est pas étonnant que l'implication d'un adolescent par rapport à celle d'une logopédiste soit plus marquée dans le cadre des développements d'expériences que des mentions et inversement que les évocations d'expériences non-partagées qui impliquent une logopédiste soient plutôt brèves par rapport à celles qui impliquent un adolescent. Par ailleurs, les logopédistes investissent les expériences vécues par les adolescents pour les inviter à produire des DTI, ce que ne font pas les adolescents avec elles (cf. 11.2.1). Cela permet de comprendre que la dominance de l'implication d'un adolescent par rapport à celle d'une logopédiste soit plus marquée dans la visée discursive de l'*exposer* que dans celle du *raconter*. Inversement, comme la pratique de l'évocation construite en miroir permet d'expliquer une partie des évocations d'expériences non-partagées impliquant une logopédiste (cf. 9.2.2), notamment dans les ALL et les JEU, et qu'une telle pratique concerne les événements vécus (visée du *raconter*) et non les connaissances possédées (visée de l'*exposer*), et que par ailleurs, dans les PLA et les STR les logopédistes évoquent des expériences non-partagées les concernant afin d'informer les adolescents du travail thérapeutique qu'elles effectuent en amont et en aval des séances en investissant la visée discursive du *raconter* (cf. 9.2.2), il est compréhensible de constater que les évocations d'expériences non-partagées qui impliquent les logopédistes par rapport à celles qui impliquent un adolescent s'observent davantage dans la visée discursive du *raconter* que de l'*exposer*.

10.2.3 Le rôle du locuteur

Pour la majorité des 2 séquences de l'ordre du *raconter*, le locuteur qui les initie a le rôle d'*acteur*, ou sollicite ce rôle chez son interlocuteur alors qu'au sein des DTI le rôle de témoin est majoritaire, comme l'atteste l'ordre d'importance décroissant des rôles du locuteur pour les 3 genres de séquences :

ANO (725 séquences) : Acteur (58.21%) > Témoin (41.79%) ;

REP (672 séquences)²⁷ : Acteur (67.86%) > Témoin (32.14%) ;

DTI (93 séquences) : Témoin (56.99%) > Acteur (43.01%).

²⁷ Nous dénombrons 5 récits de voyage, dans lesquels le locuteur alterne entre le rôle d'*acteur* (description d'activités) et de *témoin* (descriptions de paysages, de lieux), et qui ne sont pas intégrées dans l'analyse.

Statistiquement, le rôle d'acteur domine par rapport au rôle de témoin au sein des récits et des annonces ($p < .001$ pour ces 2 séquences) et la dominance du rôle de témoin n'est pas significative au sein des DTI ($p > .05$). Par conséquent le rôle de témoin est plus fréquent au sein des discours de l'ordre de l'*exposer* que du *raconter*, et parmi les discours de l'ordre du *raconter* au sein des mentions que des développements d'expériences.

Lorsque le but est de *raconter*, les locuteurs évoquent ainsi surtout des expériences personnelles qui les impliquent activement et témoignent moins souvent de celles de l'un de leurs proches. Par rapport à la thématique des évocations d'expériences personnelles qui concerne des discours impliquant le locuteur, il n'est pas surprenant de constater que le locuteur a ce rôle d'acteur qui l'amène alors nécessairement à utiliser le pronom personnel *je* tout le long de son discours. Celui de témoin l'amène en revanche à estomper la marque de la 1^{ère} personne au fur et à mesure de sa production discursive, marque qui n'apparaît pas dans les discours de l'ordre de l'*exposer* prototypique. Ainsi, que le rôle de témoin soit plus fréquent dans la visée discursive de l'*exposer* que dans celle du *raconter* est à lier à la définition même des deux visées discursives : la visée du *raconter* concerne un événement, soit une action unique générale réalisée par un agent alors que celle de l'*exposer* rend compte de connaissances, soit d'une succession d'actions répétables dans le cadre de procédures. Par définition, le rôle d'acteur tend à s'estomper au sein du DTI. Dans le corpus, les DTI pour lesquels le locuteur a le rôle de témoin peuvent concerner des descriptions d'objets.

Au sein de la visée discursive du *raconter* que le rôle de témoin soit plus fréquent au sein des mentions que des développements s'explique par la brièveté de l'annonce. Elle permet d'extraire lors de la réalisation d'une activité des constats quant aux capacités et actions des autres participants. Ainsi dans le cadre des annonces, le rôle de témoin est issu du passé partagé par les participants et est utilisé pour mettre en avant certaines caractéristiques des autres participants de l'interaction (*toi t'es un bon négociateur ; tu les connais bien ces mots-là*), mais aussi de témoigner d'actions passées dans la séance en cours ou dans des séances précédentes (*ça se voyait que t'étais là. pourvu que j'aie une carte !*). En contraste, dans le cadre des récits, le rôle de témoin s'observe lors de témoignages d'expériences non-partagées et vécues par des tiers que les participants connaissent. Ainsi, avec le rôle de témoin l'implication du locuteur s'estompe au profit de l'utilisation du pronom de 3^{ème} personne dans le cadre des récits et de 2^{ème} personne dans le cadre des annonces.

10.2.4 L'orientation temporelle

L'ordre d'importance décroissant des orientations temporelles est présenté ci-dessous pour les 2 séquences de l'ordre du *raconter* :

ANO (725 séquences) : Evènement passé (53.79%) > Projection (28.00) > Généralisation (18.21) ;

REP (677 séquences) : Evè. passé (55.69) > Projection (26.88) > Généralisation (11.67) > Etat des lieux (5.76).

L'ordre d'importance décroissant des orientations temporelles des récits est similaire à celui des annonces, si ce n'est que l'annonce, en raison de sa non-dilatation, ne concerne jamais un état des lieux. Par ailleurs, les généralisations occupent une part en pourcentages plus importante dans les annonces que dans les récits. Ainsi, lorsque l'on généralise tout en racontant les évocations sont plutôt brèves. Ce sont elles qui permettent de relever les qualités des participants aux interactions.

10.3 Les rapports thématiques au contexte général des traitements logopédiques

L'ensemble des caractéristiques des événements évoqués que nous avons étudiés du point des rapports thématiques au contexte général des traitements logopédiques présente des variations selon le genre de séquences dans laquelle l'évocation s'insère (10.3.1 à 10.3.3).

10.3.1 Le lieu de déroulement des événements évoqués

Pour les 3 genres de séquences, l'ordre d'importance décroissant des lieux de déroulement des événements évoqués, que nous présentons ci-dessous, est similaire :

ANO : Logopédie (69.66%) > Individuelle (20.55) > Ecole (4.00) > Professionnelle (3.59) > Famille (2.21) ;

REP : Logopédie (55.69%) > Individuelle (20.09) > Ecole (11.82) > Professionnelle (7.98) > Famille (4.43) ;

DTI : Logopédie (38.71%) > Individuelle (21.51) > Ecole (17.20) > Professionnelle (15.05) > Famille (7.53).

Au vu des parts en pourcentages des lieux de déroulement des événements évoqués au sein des récits et des annonces, la sphère de la logopédie, bien que dominante statistiquement pour les deux séquences (REP : $p < .01$; ANO : $p < .001$), est plus fréquente au sein des annonces que des récits, et l'école, la famille et la sphère professionnelle, trois sphères peu présentes au sein des annonces, plus fréquentes au sein des récits que de ces dernières. Ainsi, le lieu dans lequel l'évènement évoqué se déroule diffère entre les récits et les annonces, mais cette différence ne concerne pas la sphère individuelle. Comme un nombre conséquent d'annonces se caractérise par l'étendue de l'implication du locuteur aux interlocuteurs, il est compréhensible que les

événements qu’elles permettent d’évoquer soient fortement issus du vécu du traitement. En revanche, puisque les récits concernent davantage des expériences non-partagées que les annonces, ils sont par rapport à elles davantage spécialisés pour évoquer des expériences qui se sont déroulées en dehors du traitement. Cette distinction ne concerne pas la sphère individuelle qui est conséquente et comparable dans les deux séquences.

Au vu des parts en pourcentages des lieux de déroulement des événements évoqués au sein des récits et des DTI, le lieu dans lequel l’évènement évoqué se déroule diffère entre les récits et les DTI mais cette différence ne concerne que deux sphères : la logopédie qui est plus fréquente au sein des récits que des DTI et la sphère professionnelle qui l’est dans ces derniers que dans les récits. Ainsi, ce qui se passe en séance est plutôt *raconté* qu’*exposé* et ce qui se passe dans la sphère professionnelle *exposé* que *raconté*. Des discours sur ce qui est attendu dans la sphère professionnelle sont ainsi produits durant le traitement. Les événements issus des autres lieux (école, famille, sphère individuelle) sont *exposés* et *racontés* dans des proportions statistiquement comparables.

10.3.2 Les relations séquences-activités

Le rapport en lien thématique domine au sein des annonces ($p < .001$) et le rapport central au sein des DTI ($p < .001$). Pour les récits, le rapport central s’observe dans des proportions statistiquement comparables aux deux autres relations séquences-activités regroupées ($p > .05$) (Tableau 15).

Tableau 15

Distribution en pourcentages des relations séquences-activités pour les 3 genre de séquences

Genres de séquences	Sans lien thématique	Centrale	En lien thématique	Total en relation à l’activité Centrale + En lien thématique	100%
ANO	7.59	23.59	68.82	92.41	725
DTI	2.15	70.97	26.88	97.85	93
REP	5.32	51.40	43.28	94.68	677

Ainsi, l’annonce est spécialisée pour soutenir momentanément l’activité et les deux autres genres de séquences apparaissent plus fréquemment qu’elle nécessaires à la réalisation de l’activité. Comme les développements d’expériences occupent davantage l’espace discursif que les mentions d’expériences, leur coproduction est voulue par les participants des interactions. Cela n’est pas forcément le cas de l’annonce, qui occupe peu de place dans l’espace discursif et qui peut par ailleurs être la trace d’une tentative de développer

l'expérience qui n'a pas abouti. En ce sens il aurait pu être attendu que l'annonce soit plus fréquemment sans lien thématique à l'activité que le récit ou le DTI. Mais il n'en est rien puisque les 3 séquences présentent un rapport sans lien thématique à l'activité très minoritaire et dans des parts en pourcentages rapprochées. Que la relation sans lien thématique à l'activité ne subisse pas de variation selon le genre de séquences laisse à penser que les annonces sont plus fréquemment refusées que les récits (cf. 12.3.4) pour d'autres raisons qu'une absence de lien thématique à l'activité. Par conséquent, les annonces qui concernent des récits avortés, sont vraisemblablement non-développées pour d'autres raisons que des contenus inadaptes à l'activité que réalisent les participants. Pour résumer, la relation séquences-activités subit des variations selon le genre de séquences et les variations concernent les rapports en lien thématique et central mais pas le rapport sans lien thématique à l'activité.

10.3.3 Les aspects langagiers

Le genre de séquences a une influence pour les trois distinctions suivantes : présence vs absence d'aspects langagiers (a), aspects de l'oral vs de l'écrit (b) et niveaux fonctionnels vs structuraux de description des aspects langagiers de l'oral (c).

a) Présence vs absence. Les annonces et les récits portent sur un aspect langagier dans des parts en pourcentages comparables et moins importantes que les DTI :

ANO (725 séquences) : Absence (54.90%) > Présence (45.10%) ;

REP (677 séquences) : Absence (54.65%) > Présence (45.35%) ;

DTI (93 séquences) : Présence (66.67%) > Absence (33.33%).

Statistiquement, les annonces sont préférentiellement sans rapport avec un aspect langagier ($p < .01$) tout comme les récits ($p < .05$), alors que les DTI portent préférentiellement sur des aspects de contenu en lien avec un aspect langagier ($p < .01$). Ces aspects sont ainsi plus fréquemment thématiques dans la visée de *l'exposer que* du *raconter*. Il est compréhensible que le DTI qui vise l'exposition de connaissance soit utilisé pour exposer des connaissances relatives au langage dans un setting de traitement logopédique. Si la visée discursive du *raconter* permet aussi d'évoquer des événements en lien avec des aspects langagiers, elle est plutôt utilisée pour évoquer des contenus n'étant pas directement en lien avec le langage.

b) Oral vs écrit. Les aspects langagiers de l'écrit dominant au sein des récits ($p < .001$) et sont comparables à ceux de l'oral dans le cadre des DTI et des annonces ($p > .05$ pour les deux séquences), bien que ceux de l'écrit soient aussi majoritaires au sein de ces deux séquences :

ANO (327 séquences avec aspect langagier) : Ecrit (55.05%) > Oral (44.95%) ;

REP (307 séquences avec aspect langagier) : Ecrit (61.29%) > Oral (38.71%) ;

DTI (62 séquences avec aspect langagier) : Ecrit (59.93%) > Oral (40.07%).

Par rapport aux DTI ou à l'annonce, le récit apparaît ainsi spécialisé pour évoquer des événements qui portent sur des aspects langagiers de l'écrit. Ils sont notamment utilisés pour référer aux apprentissages en cours de la langue écrite. Inversement la mention d'une expérience et la visée discursive de l'*exposer* permettent de référer plus fréquemment qu'eux à des aspects langagiers de l'oral. Les annonces sont notamment utilisées pour relever et mettre l'emphasis sur les précédents dires d'un interlocuteur et les DTI pour aider les adolescents à élaborer des méthodes leur permettant de mieux utiliser leurs capacités langagières orales. L'exemple 92 illustre les aspects de l'écrit pour les 3 genres de séquences.

Exemple 92 Dyade de Mathieu – Séance 4 – Activité structurée sur le langage

LOG 402	b	mais pour évitER CA /
lettres	c	le- pour moi le « -e » « -r » « -e » aigu » pour toi pour éviter d(e) se- de: loucher des
		ou des « -s » qu'est c(e) qu'on doit faire ?
	d	qu'est c(e) qu'on peut faire ?
MAT 414	a	j(e) sais pas
LOG 403	a	qui va nous aider ?
LOG 404	a	OH SI tu sais !
	b	on en avait parlé.
MAT 415	a	euh l'écriture <u>plusieurs fois</u> ?
LOG 405	a	<u>l'é-</u>
	b	mhm ? = ((fait la moue))
MAT 416	a	d'écriture un mot plusieurs fois ?
LOG 406	a	ça c'est pour le MEMoriser. = ((mime en se touchant la tête avec les mains)) l'écriture
		plusieurs fois
	b	et c'est pas forcément ça l'idée. hein ?
	c	non.
MAT 417	a	mhm.
MAT 418	a	faut s(e) rapp - faut s(e) rapp (e)ler d(e) la règle ?
LOG 407	a	((plus fort)) mais quand t'oublies des « -S »* ?
MAT 419	a	ouais.
LOG 408	a	vu qu(e) tu sais
	b	"ah ouais j-j'oublie facilement des « -s »"
	c	qu'est c(e) qu(e) tu pourrais faire pour euh éviter ?
(3 sec)		
MAT 420	a	me relire ?
LOG 409	a	RE-LIRE !

	b	p(u)is moi aussi c'est relire.
MAT 421	a	ouais.

Avant l'exemple 92, les participants sont amenés à évoquer tour à tour la faute d'orthographe qu'ils commettent le plus souvent à la suite d'une consigne énoncée dans un jeu de règles (évocation imposée par l'activité) (cf. 7.4.1, Exemple 21). Le récit de la logopédiste concerne la façon de distinguer l'orthographe des participes passés et des verbes à l'infinitif et celui de Mathieu a trait à l'oubli de graphèmes dans le cadre des morphèmes grammaticaux. Les évocations des deux participants portent sur un aspect morphographique de la langue. La logopédiste initie ensuite un DTI portant lui aussi sur ce niveau linguistique, qu'elle suspend le temps de proposer une annonce à l'adolescent (LOG404) portant aussi sur ce niveau et visant à amener l'adolescent à se remémorer d'anciens contenus du traitement.

c) **Niveaux fonctionnels vs structuraux pour les aspects langagiers de l'oral.** Le niveau communicationnel est le plus au sein des récits ($p < .001$) et est produit dans des proportions statistiquement comparables aux autres niveaux réunis au sein des DTI ($p > .05$). Les deux séquences avec évocation développées concernent ensuite dans l'ordre les niveaux lexical et discursif dans des parts non-négligeables. Le niveau du phonème est absent des DTI et ne concerne qu'un seul récit (Tableau 16). Au sein des annonces aucun niveau ne prédomine statistiquement ($p < .05$), bien que le niveau discursif soit majoritaire ; le niveau communicationnel est second et le niveau lexical 3^{ème}. Le niveau du phonème est minoritaire avec 4 occurrences. Les niveaux fonctionnels dominent par rapport aux niveaux structuraux au sein des annonces et des récits ($p < .001$ pour ces 2 séquences) et leur sont statistiquement équivalents au sein des DTI ($p > .05$) en raison possiblement d'un faible nombre d'occurrences.

Tableau 16

Distribution en pourcentages des niveaux linguistiques et communicationnels des aspects langagiers de l'oral pour les 3 genre de séquences

Genre de séquences	Niveaux fonctionnels (NF)		Niveaux structuraux (NS)		Total NF	Total NS	100%
	COM ^a	DIS	LEX	PHO			
ANO	34.69	39.46	23.13	2.72	74.15	25.85	147
DTI	54.17	12.50	33.33	0.00	66.67	33.33	24
REP	67.49	14.63	17.07	0.81	82.12	17.88	123

^aCOM : Communicationnel ; DIS : Discursif ; LEX : Lexical ; PHO : Niveau du phonème.

Si les niveaux fonctionnels dominent par rapport aux niveaux structuraux au sein des deux séquences de l'ordre du *raconter*, le récit apparaît plus spécialisé que l'annonce pour référer

au niveau communicationnel et cette dernière pour référer au niveau discursif. Elle est notamment utilisée pour reprendre les dires d'un participant. En revanche le niveau lexical et le niveau du phonème sont produits en proportions comparables dans les deux séquences.

Au vu des parts en pourcentages des différents niveaux assez rapprochées au sein des récits et des DTI, chacun des niveaux linguistiques et communicationnels de l'oral est produit en proportions comparables entre ces deux séquences. En revanche la distinction entre niveaux fonctionnels (regroupés) et niveaux structuraux (regroupés) subit des variations entre elles. Les niveaux fonctionnels sont plus fréquents au sein des récits que des DTI, et les niveaux structuraux au sein de ces derniers que des récits. Les aspects structuraux ont ainsi plutôt tendance à être *exposés* et les aspects fonctionnels à être *racontés*. Les premiers intègrent des règles d'orthographe ou de grammaire et les seconds font l'objet de mises en situation.

10.4 Extraits commentés

Comme l'annonce est l'évocation la plus fréquente dans les JEU, que le récit l'est dans les ALL et que le DTI s'observe surtout dans les STR, les FIN et les ALL (cf. 10.1), nous approfondissons la description des utilisations des annonces dans les JEU (10.4.1), des récits dans les ALL (10.4.2) et des DTI dans les STR, les FIN et les ALL (10.4.3).

10.4.1 Les utilisations de l'annonce dans les JEU

Les annonces d'expériences partagées issues du vécu passé des thérapies constituent des moyens de faire progresser le jeu puisqu'elles concernent bien souvent des rappels de règles ou de consignes. Par ailleurs, elles tiennent une place importante dans ces activités parce qu'elles possèdent un fort pouvoir structurant qui permet de jalonner les étapes de réalisation du jeu en cours au travers de rappels d'actions réalisées dans la partie (Exemple 93).

Exemple 93 Groupe – Séance 2 – Jeu de règles

Un participant doit deviner l'objet sélectionné par les autres participants en leur posant des questions.

LOB 699 a t'as déjà enlevé deux espaces.

Dans l'exemple 93, la logopédiste rappelle que des endroits ont déjà été éliminés durant le jeu, invitant de cette façon l'adolescent à poursuivre sur les zones qui doivent encore être explorées. Les annonces constituent ainsi un moyen de s'accorder sur ce qui s'est déroulé dans la partie en cours mais aussi sur ce qui s'est dit. Par exemple, lorsque l'objectif du jeu est de trouver un mot, à partir d'un champ lexical, ou contenant un certain phonème, ou commençant par une lettre définie, les annonces constituent un moyen de s'accorder sur les

mots acceptés ou refusés et sur ceux qui n'ont pas encore été proposés ou qui l'ont déjà été. Dans une telle utilisation, l'annonce est aussi souvent sollicitée (*Carte ? On l'a dit ?*). Dans le cadre de ce type de jeu, nous relevons que les mots que les adolescents proposent ont souvent trait au champ lexical du langage écrit (*lire, écrire, carte...*) alors même que d'autres mots seraient acceptés. Il y a ainsi une propension chez eux à proposer des productions très susceptibles d'être légitimées par les logopédistes. Outre le fait de s'accorder sur ce qui a été dit, les annonces permettent de signifier à celui qui vient de proposer un mot qu'il a perdu (*On l'a déjà dit carte !*). Comme l'annonce correspond à une évocation de l'expérience personnelle mentionnée, elle constitue une ressource discursive économique et concise que les participants de l'étude investissent dans toutes les activités, notamment en raison de son pouvoir structurant qui leur permet de s'accorder sur l'activité qu'ils sont en train de réaliser. Une autre utilisation de l'annonce est d'émettre des constats en regard des capacités de l'interlocuteur ou de soi-même. Elle permet de faire ressortir des habitudes sur les participants ou leurs traits de caractères (*toi t'es un bon négociateur !*). Elle est un moyen de valoriser les capacités des autres (mais aussi de soi-même), capacités qui se donnent à voir dans différentes activités mais notamment lors des JEU. Elles concernent alors des généralisations sur les participants et présentent le statut de témoin lorsqu'elles visent l'interlocuteur.

10.4.2 Les utilisations du récit d'expériences personnelles dans les ALL

Plusieurs raisons permettent d'expliquer que les développements d'expériences soient favorisés dans les ALL. Premièrement, dans ces activités qualifiées de *libres*, les participants ont la possibilité de solliciter différents genres de discours puis de les coproduire, et notamment ceux qui concernent l'une de leur expérience et de prendre le temps de la développer. Deuxièmement, ces activités permettent *les reprises de contact*, après une période de congés ou lorsque le traitement n'a pas pu avoir lieu en raison de l'absence de l'un des participants du fait de maladies ou d'autres obligations professionnelles (période de stage pour les adolescents ; réunions de travail de l'équipe éducative et pédagogique pour les logopédistes). Lors de ces reprises de contact les participants échangent à propos de ce qu'ils ont fait lorsqu'ils ne se sont pas vus. Les logopédistes offrent ainsi un espace discursif aux adolescents pour qu'ils puissent évoquer l'une de leur expérience personnelle après un retour de vacances ou de week-end. L'espace disponible pour raconter est souvent thématisé comme tel par les logopédistes (Exemple 94)

Exemple 94	Dyade de Mathieu – Séance 5 – Activité langagière libre	
LOG 110	a	on raconte un peu c(e) qu'on a fait ?
	b	t'as fait quoi ?
MAT 115	a	ben j(e) suis resté tout l(e) weekend chez§
	b	non le: le cop- le: sam(e)di après-midi j(e) suis allé à la piscine avec des copains puis dimanche j(e) suis resté toute la journée chez moi.

Non seulement, les logopédistes sollicitent les adolescents pour qu'ils évoquent ce qu'ils ont fait durant leur temps libre, mais bien souvent elles racontent elles aussi de façon plus sommaire ce qu'elles ont fait. Troisièmement, et par conséquent, dans les ALL, il est possible d'observer *des récits construits en miroir* où adolescents et logopédistes font part tour à tour de leurs expériences. Les différents aspects de l'évènement évoqué se font échos et se répondent, ce qui contribue au développement de l'évocation. Ce phénomène interactionnel est renforcé dans le groupe, et ce indépendamment des retours de vacances, mais s'applique surtout entre adolescents. Ces derniers sont invités par leurs logopédistes à échanger leurs expériences sur des thèmes variés, et souvent intrinsèques à la période adolescente (loisirs, construction identitaire, études, projets professionnels). Ces échanges d'expériences dans le groupe permettent alors un partage de connaissances sur des thèmes directement liés avec les enjeux de la période adolescente (p. ex. les projets de formation professionnelle, la recherche et la réalisation de stages, la présentation à un entretien en vue d'obtenir une place d'apprentissage, les tests d'aptitude ou concours ouvrant des portes vers certaines formations professionnelles). Certains échanges concernent ce qu'ils vivent en classe (p. ex. le fait de devoir rendre un document à un professeur pour participer à un camp scolaire). De façon plus large les partages d'expériences peuvent aussi concerner leurs loisirs (p. ex. les façons d'utiliser le laser lumineux, les conditions de visionnage du film Titanic et les effets qu'il a produit chez chacun des participants, la participation au concert de Metallica), ou bien encore les pratiques et traditions familiales des adolescents et concerner leur culture (p. ex. les façons de fêter Pâques ou de produire du jus de pomme dans les différentes familles). Les lieux de déroulement des évènements évoqués sont divers dans ces activités et constituent un moyen d'ouverture sur l'autre permettant aux adolescents de se décentrer.

Quatrièmement, de par leurs interventions, les logopédistes favorisent les développements des évocations d'expériences vécues par les adolescents dans ces activités. En premier lieu, elles légitiment ces évocations en les coproduisant avec les adolescents. Pour ce faire, elles posent des questions aux adolescents lorsqu'ils initient une évocation d'expérience personnelle. Lorsqu'ils produisent un récit de façon monogérée, les logopédistes leur offrent une attention soutenue en recourant à de nombreux phatiques, et signes gestuels engageant l'adolescent à poursuivre son évocation. Par ailleurs, dans le groupe, il est fréquent que les

logopédistes incitent les adolescents à poser des questions sur l'expérience que l'un de leurs pairs est en train d'évoquer (Exemple 95).

Exemple 95 Groupe – Séance 1– Activité langagière libre

Chaque adolescent est invité à poser une question à RAL sur le déroulement de son examen.

LOA 247	a	alors Elliot <u>commence</u> !...
LOB 441	a	<u>Elliot</u>
ELI 303	a	alors j'ai une question
	b	est-ce que tu étais stressé avant q(ue) ça commence
	c	ou t'étais- t'étais comment ?
RAL 331	a	non
	b	ouais-
	c	enfin quand <u>j'y étais</u> - quand j'y étais j'étais un tout petit peu stressé
	d	c'était plu- c'était plutôt l(e) jour Avant /
	e	j'arrivais pas à dormir parce que: j'avais peur d(e) le rater tout ça
	f	mais après ben quand j'étais devant l(e) test tout ça ben ça allait.
VIC 246		((<u>fait un bruit</u>)).
LOA 248	a	mhm.
	b	d'accord.
LOB 442	a	d'accord.
VIC 247	a	Ralph est-ce que c'était dUR le test ?
RAL 332	a	<u>mmh::?</u> •
ALE 186	a	connard
	b	c'était ma <u>question</u> .•
LOB 443	a	qu'est-ce que tu <u>entends par dur</u> •• Victor ?
ELI 304		((<u>rires</u>)).••
VIC 248	a	j(e) voulais voir si si- <u>si pour lui c'était compliqué</u> ••• <u>si i(l) y avait</u> •••• des questions qu'il arrivait pas.
ELI 305	a	Alex i(l) y a <u>la caméra qui tourne</u> .••
RAL 333	a	<u>bah</u> :•••.
LOB 444	a	voilà
	b	si: tu as rencontré des questions qu(e) tu n'arrivais pas ? /
	c	Victor propose <u>comme question</u> .•
RAL 334	a	ouais /

Dans l'exemple 95, chaque adolescent est invité à poser une question à Ralph sur le déroulement de son examen, ce qui contribue au développement du récit l'impliquant. Elliot pose une question à la suite d'une telle consigne (ELI303). Victor, qu'il soit intéressé par le test réalisé par son pair ou qu'il respecte la consigne donnée par les logopédistes, ou bien les deux à la fois, produit à son tour une question (VIC247). Par ailleurs, lorsque l'un des adolescents évoque une expérience personnelle, les logopédistes s'informent sur les éventuelles connaissances qu'ont les autres participants de cette expérience (Exemple 96 : LOB195 à ELI 92 ; Exemple 97 : LOA232 à LOA236). C'est alors à partir de cette base de connaissances communes au groupe, qu'elles invitent les adolescents à poser des questions au participant qui a vécu l'expérience afin d'obtenir des informations complémentaires (Exemple 96 : LOB198 et 199) et par conséquent de développer l'évocation de l'expérience. Dans d'autres cas, elles les invitent à proposer des hypothèses sur cette expérience (Exemple 97 : LOA237), les amenant ainsi à

imaginer ce qui s'est passé, ce qui contribue également au développement de l'évocation. Ainsi, les sollicitations d'évocations des adolescents qui surviennent dans ces configurations (Exemple 96 : VIC70), ainsi que les hypothèses qu'ils peuvent émettre (Exemple 97 : RAL224) contribuent aux développements des évocations dans les ALL. C'est ainsi le cadre des ALL et les consignes des logopédistes qui induisent les poursuites d'évocation.

Exemple 96 Groupe – Séance 6 – Activité langagière libre

Avant l'extrait, Elliot était en train de raconter une partie de son stage qu'il a effectué en tant que peintre.

- LOB 195 a ((en regardant Alex et Ralph)) est-ce QUE• / est-ce que: il vous a•• déjà raconté•••
son stage de la semaine passée?•••
- ELI 91 a j(e) suis heureux: •• ((bruit de ronflement tout en laissant sa tête tomber sur son bras gauche))
- RAL 146 a mais aie••• = ((en s'adressant à ELI))
- ALE 140 a ouAIS !•••• = ((en regardant précipitamment vers la gauche))
- RAL 147 a OUI:••••
- VIC 67 a oui: ••••
- LOB 196 a ah vous••••• = ((en regardant en direction de Alex et de Ralph))
- VIC 68 a NAN: ••••
- ALE 141 a en plus j(e) connais le: m(on)sieur:• ((laisse doucement tomber sa tête sur la table))
- VIC 69 ((rire•)) ((croise ses bras sur la table et y pose sa tête))
- LOB 197 a alors Victor non:•
- ELI 92 a monsieur feta. = ((rire)) = ((en enlevant sa tête de son bras gauche pour la poser sur son bras droit))
- LOB 198 a donc ben vous allez réfléchir à une question §•• = ((en regardant en direction de Ralph et Alex))
- RAL 148 a moi aussi je connais plein d(e) Portugais {xxx}:•• = ((en regardant Alex))
- LOB 199 a à une question: j •• dont j(e) vous- l'information ne vous a pas été encore donnée.
b est-ce qu(e) vous SAvez d(é)ja que(l)qu(e) chose sur ce stage ?
- RAL 149 a hein ?
- LOB 200 a hein ? moi je (ne) sais rien.
b {c'est pour ça qu(e) j(e) l'ai dit}:••• ((regarde Victor))
- ELI 93 ((relève son buste de la table))
- VIC 70 a c'était bien ton sta:ge••• ? = ((en regardant Elliot puis Alex et Ralph et en souriant))
- LOB 201 a alors Victor aim(e)rait savoir: r / si tu l'as•••• trouvé biEN ton stage ? • = ((en regardant Elliot))

Dans l'exemple 96, la logopédiste cherche à savoir si les autres participants ont déjà des informations sur le stage qu'a effectué ELI, et en effectue la demande (LOB195). Chaque adolescent produit alors sa réponse. Un adolescent ne possède aucune information sur ce stage (VIC68) et deux adolescents en possèdent (ALE140 et RAL147). Les deux adolescents ajoutent chacun une annonce qui a plus trait à leurs expériences spécifiques du contexte du stage qu'à celle d'Elliot en tant que stagiaire : Alex connaît le maître d'apprentissage (ALE141a et ELI92) et Ralph certains des peintres du chantier (RAL148a). Une des deux logopédistes invite alors explicitement les adolescents à poser des questions à Elliot sur son stage (LOB198-199). A la

suite de cette incitation, Victor produit une sollicitation (VIC70) qui est reformulée par la logopédiste. Cette poursuite sollicitante est imposée par l'activité langagière libre.

Exemple 97 Groupe – Séance 3 – Activité langagière libre

Alex vient de commencer à raconter le stage qu'il a effectué en tant qu'aide cuisinier.

- ALE 117 b et puis depuis chez mon père j'allais au stage.
 LOB 182 a d'accord.
 LOA 225 a un stage de cuisinier ?
 ALE 118 a ((acquiescement))
 LOA 226 a d'accord.
 b c'était dans quoi ?
 c un restaurant un EMS euh ?
 ALE 119 a un restaurant.
 LOA 227 a un restaurant.
 ALE 120 a Hôtel de Ville d'Yvxxx.
 LOA 228 a ouais.
 VIC 157 a ((change sa voix)) Yvxxx.
 LOA 228 b ouais.
 LOA 229 a et comment ça s'est passé ce stage ?
 ALE 121 a bien.
 LOA 230 a c'était bien ?
 ALE 122 a ((acquiescement))
 LOA 231 a t'as dû faire quoi ?
 ALE 123 a mh ?
 LOA 232 a ah ben attendez ; /
 b j- attends ;
 c j(e) vais poser la question aux autres. /
 d i(l) vous a d(é)jà raconté son stage ?
 VIC 158 a nan.
 ALE 124 a ((("non" de la tête))
 LOA 233 a bon.
 ELI 91 a mh ! = ((lève la main))
 b oui. • /
 c je sais. ••
 LOB 185 a oui ? •
 LOA 234 a un peu ? ••
 RAL 220 a oui. •••
 LOA 235 a d'accord. •••
 ELI 92 a sa sœur. ••• = ((pointe Alex))
 ELI 93 a ta sœur elle m'en a parlé.
 LOA 236 a °ok.
 b alors pour ceux §§ °
 RAL 221 a °moi il m'en a parlé. °
 ALE 125 a °((regard interrogateur vers Elliot)) °
 LOB 186 a {xxx}
 VIC 159 ((rires aux éclats))
 ELI 94 a on s'est vu. •
 LOB 187 a ceux qui n(e) s- • ceux qui n(e) savent pas pour l'instant. ••
 ELI 95 a {maint(e)nant} •• on peut parler. •••
 LOA 237 a pour ceux qui ••• n(e) savent pas j'aimerais- j'aimerais savoir / vous •••• PEnsez qu'il
a dû faire ••••• QUOI pendant son stage de cuisinier ?
 RAL 222 a sa sœur m'en a raconté ah ahah ! ((rires)) ••••

ELI 96	a	{xxx}.
ELI 97	a	°((lève la main))°
RAL 223	a	°faire l(e) balai. °
RAL 223		((rires))..
LOA 238	a	<u>Victor tu peux</u> §•
	b	attends ;
	c	<u>toi tu sais</u> .•• = ((en regardant Elliot))
ELI 98		((baisse la main))
RAL 224	a	((en riant)) faire l(e) balai dans la cuisine.***
VIC 160	a	<u>ben</u> :::•• nettoyer un peu / éplucher des légumes.
RAL 225	a	mmh {xxx}.... des °pommes de terre. °
LOA 239	a	<u>est-ce que c'est ça</u> ?....
ALE 126	a	°((acquiescement de la tête en souriant))°
LOA 240	a	<u>d'accord</u> .•
LOB 188	a	<u>mh</u> .•
LOA 241	a	toi t'as encore d'autres propositions.. ?
ALE 127	a	mh. ((parle la bouche pleine)) <u>pas qu(e) ça</u> .. hein ?*
LOA 242	a	<u>ouais</u> .••
LOB 189	a	<u>faire le</u> ... balai il a fait
	b	il a dit Ralph.
RAL 226	a	faire le balai <u>dans la cuisine</u>
ELI 99	a	<u>il est bon</u> = ((en montrant la bouteille de jus de pomme))
LOA 243	a	Ouais
LOA 243	a	mais ça il a dit.
LOB 190	a	<u>mhm nettoyer donc</u> .•
LOA 244	a	<u>et puis quoi</u> .• encore
	b	qu'est qu'il a dû faire ?
	c	<u>tu peux</u> §§..
RAL 227	a	<u>faire la vaisselle</u> .••
LOA 245	a	<u>ouais</u> . ••
ELI 100	a	((à voix basse)) <u>tu peux m(e) passer</u> ?.. * = ((regardant les gâteaux s'adressant à Alex))
VIC 161	a	<u>la plonge</u> . ••
LOA 246	a	la plonge ouais.
	b	on dit « faire la plonge » ouais.
	c	c'est juste ? = ((s'adressant à Alex))
ALE 128	a	((acquiescement))

Dans l'exemple 97, la logopédiste interrompt la mise en récit de l'évocation du stage de l'adolescent, en demandant si les autres participants ont déjà des informations sur ce stage (LOA232). Cette sollicitation adressée à tous les autres adolescents permet d'initier une nouvelle séquence de récit puisque ce dernier ne concerne plus l'expérience non-partagée du stage d'Alex, mais la mise en récit potentielle de ce stage à l'un ou plusieurs de ses pairs qui concernerait alors une expérience partagée partiellement par Alex et au moins un des trois autres adolescents du groupe. La question en LOA232d concerne cette mise en récit potentielle. L'utilisation du pronom *vous* dans cette question est un raccourci pour ne pas réitérer la demande aux trois adolescents. Nous avons qualifié ce type de demandes de *générales*, soit de

demandes qui s'adressent à plusieurs participants et qui engendrent lorsque l'expérience n'est pas partagée par l'ensemble du groupe plusieurs évocations. Autrement dit, les demandes générales attendent plusieurs développements successifs. De telles questions permettent d'initier différentes séquences dès lors que plusieurs adolescents y répondent positivement. L'évocation concerne une annonce si la réponse fait moins de 5 énoncés (RAL220 constitue une annonce d'expérience partagée entre Ralph et Alex) et un récit si elle en fait plus (ELI91 ouvre un récit d'expérience non-partagée vécue par Elliot et la sœur d'Alex). De telles demandes favorisent ainsi les développements d'expériences dans les ALL. Dans la nouvelle séquence de récit initiée par la demande générale, nous apprenons que Victor n'a aucune information (VIC158) et qu'Elliot en a (ELI91 à LOA 236). Cette sollicitation a aussi permis d'initier une annonce de nouvelle concernant l'adolescent Ralph (RAL220). Ce dernier possède des informations et tente de les développer. Il répète ainsi deux fois son annonce (RAL221 et 222), mais ne parvient pas à développer ces informations, puisque les logopédistes tentent à plusieurs reprises d'inviter les adolescents ne possédant aucune information à imaginer ce que l'adolescent a dû faire lors de son stage (LOA236 et 237, LOB187). Ralph suit cette consigne et propose une action qu'a dû probablement effectuer Alex durant son stage (RAL223). Sa proposition n'aboutit pas tout de suite parce que la logopédiste est occupée à ne pas donner la parole à Elliot (LOA238c), qui pourtant la demande (ELI97), privilégiant les interventions des adolescents ne possédant aucune information. Ralph réitère alors sa proposition ce qui permet de faire avancer la séquence du récit de stage d'Alex (RAL224 et 225). Victor produit aussi une proposition (VIC160). La logopédiste s'adresse à Alex afin de vérifier les propositions qui viennent d'être données par les deux adolescents (LOA239). Une fois que cela est fait, elle invite les adolescents à produire d'autres suppositions (LOA244). Elle en profite pour spécifier les termes exacts d'une expression figée (LOA246b), utilisée par Victor (VIC161), puis cherche à vérifier les propositions des adolescents.

L'espace discursif disponible des ALL est aussi investi par les adolescents, notamment pour partager avec leur logopédiste une bonne expérience, comme dans l'exemple 13 dans lequel l'adolescente initie un récit pour faire part à sa logopédiste qu'elle a commencé à faire du skate (cf. 7.4.1), pour se projeter et s'imaginer autrement (Exemple 98) ou pour les informer d'une difficulté qu'ils rencontrent (Exemple 99).

Exemple 98 Groupe – Séance 4 – Activité langagière libre

- RAL 101 a moi = ((bouge son index)) si j'aurais fait un devis pour un ordinateur = ((continue à bouger son index)) et qu'il m'aurait fait un grand prix # # = ((bouge légèrement sa main)) moi j'aurais dit suivant. = ((mime le geste avec son index)) /
- b allez• = ((bouge sa main)) {xxx}••
- c {on va chercher un autre} = ((continue à bouger sa main)) réparateur. •••

LOA 57	a	ouais.
LOB 127	a	mhm.
LOA 58	a	<u>donc tu l'aurais fait.</u> ••
LOB 128	a	<u>ben voilà !</u> ••
	b	<u>ben suivant !</u> •••
	c	dans l(e) sens suivant aller cher- tu vas chercher quelqu'un d'autre / qui peut t(e) proposer peut-être un p(e)tit peu moins cher la réparation.

Le récit permet d'imaginer des situations, les possibilités du réel et d'envisager les façons de réagir dans certaines circonstances (Exemple 98). Ces situations nécessitent de développer un minimum l'évènement que l'on évoque, puisqu'il est nécessaire de poser des éléments du cadre (l'orientation au sens de Labov, 1972), dont la situation envisagée comme le fait l'adolescent en RAL101 dans l'exemple 98.

Exemple 99 Dyade de Barbara – Séance 2 – Activité langagière libre		
L'adolescente bénéficie d'un temps supplémentaire lors d'examen afin de lire les consignes.		
BAR 60	a	ah et aussi normalement dans les évacoms j'ai j'ai j'ai l(e) temps d(e) plus non?
LOG 58	a	mhm.
BAR 61	a	parce que monsieur Bertolini i(l) nous lai- moi et ma copine i(l) nous laisse pas d(e) temps d(e) plus.
	b	i(l) laisse du temps en plus à tout l(e) monde.
LOG 59	a	ouais.
	b	tout que- ce que- ce que tu m'avais dit l'autre fois. #
	c	qu'en fait à toute la classe il dit- il laisse il dit
	d	" j(e) laisse plus de temps à tout l(e) monde ". #
	e	donc vous vous avez pas droit à <u>plus</u> ?
BAR 62	a	ouais.
BAR 63	a	mhm.
BAR 64	a	<u>ouais</u> //
	b	parce qu'il dit après qu(e) c'est trop.

Dans les dyades, les développements d'évocation sont pris en charge à différents degrés entre l'adolescent et sa logopédiste. Plus spécifiquement, l'étude des valeurs illocutoires des énoncés met en avant deux formats prototypiques de coproduction, à positionner sur les deux extrêmes d'un continuum de coproduction. Dans l'un la logopédiste sollicite l'adolescent (Format A), dans l'autre elle intervient de façon minimale (Format B).

Format A : Question du logopédiste → Réponse de l'adolescent → Acquiescement du logopédiste

Format B : Assertion de l'adolescent → Enoncé phatique du logopédiste

Nous pouvons illustrer le Format A avec l'exemple 82, dans lequel Marine évoque son camp scolaire et sa nuit passé sous un tipi (cf. 9.3.2) et le Format B avec l'exemple 13, dans lequel Marine apprend à sa logopédiste qu'elle a commencé à faire du skate (cf. 7.4.1). Le rôle étayant de la logopédiste est très marqué dans le format A alors que le format B souligne la capacité de l'adolescente à produire un récit de façon monogérée.

10.4.3 Les utilisations des DTI dans les ALL et les STR et les FIN

Deux utilisations du DTI ont pu être observées : l'une qui concerne la description de procédures et qui s'observe dans les ALL (Exemple 100), l'autre qui concerne l'élaboration de méthodes et qui s'observe dans les STR et les FIN (Exemple 101).

Exemple 100 Dyade de Marine – Séance 3 – Activité langagière libre

L'adolescente vient de présenter le kirigami qu'elle a conçu.

- LOG 47 c comment t'as fait c(e) milieu ?
 d t'as coupé toi avec les ciseaux ?
MAR 49 a mh.
MAR 50 a j'ai fait comme ça. = ((plie son kirigami))
LOG 48 a ouais.
MAR 51 a parce que si tu dois tout faire comme ça.
 b ouvrir puis faire tout l(e) tour.
 c c'est énervant.
 d alors c'est mieux d(e) plier.
LOG 49 a ouais.
MAR 52 a pour être plus rapide.
 b tu prends le:s bouts là bas. #
 c j'avais pris là au milieu des descarr- des rectangles. #
 d puis après pfuittt ! = ((reproduit le mouvement de découpe aux ciseaux))
 e puis après j'ai ouvert pour voir si ça me insp-si c'était bien.
 f puis après j'ai-comme c'était ouv- coupé rond # j'ai pris l(e) milieu.
 g j'ai coupé là.
LOG 50 a oui.
LOG 51 a ouais.
LOG 52 a mhm.

Dans l'exemple 100, l'adolescente est invitée à expliquer la façon dont elle a procédé pour effectuer son kirigami, notamment les motifs centraux (LOG47). Pour ce faire, elle montre les gestes qu'elle a effectués (MAR50), en donnant les avantages pratiques de sa méthode, en recourant à du discours théorique (MAR51, MAR52a et b). L'utilisation qu'elle fait du pronom de la 2^{ème} personne a ici une acceptation universelle. L'adolescente présente ensuite les actions successives qu'elle a réalisées, en utilisant le pronom de la 1^{ère} personne du singulier. Le discours qui en résulte est nécessairement impliqué. Etant donné que cette séquence comporte une forte implication (au demeurant déjà présente dans la question de la logopédiste), et qu'elle concerne la description d'une procédure réitérable, elle a été catégorisée en tant que discours théorique impliqué. Dans l'exemple 100, comme dans celui de la réalisation du jus de pomme (cf. 7.4.1, Exemple 26), les logopédistes investissent des expériences concrètes des adolescents pour les amener, voire les exercer, à produire un discours de type définitoire. Cet investissement, dans la dyade de Marine, s'est produit sur le moment même où l'adolescente lui a présenté son kirigami. En effet, la logopédiste a effectué une demande de production de

discours théorique impliqué auprès de l'adolescente en le découvrant. Dans le cas du groupe, et pour l'exemple du jus de pomme, la logopédiste s'est assurée, par une demande de nouvelle, que chaque adolescent avait déjà procédé ou assisté à une fabrication de jus avant de produire cette demande de production de discours théorique impliqué. Aussi, durant les traitements logopédiques, les expériences personnelles en lien avec des procédures ou des protocoles des adolescents, sont des occasions pour ces derniers de produire des discours de l'ordre de l'*exposer* à condition que les logopédistes les y invitent. Les évocations qui en résultent constituent ainsi des préparations possibles à la production du discours théorique. L'expérience personnelle des adolescents peut ainsi être investie durant les traitements pour diversifier les genres de discours qu'ils sont amenés à coproduire.

Dans les STR et les FIN, le DTI permet d'élaborer des solutions face à un problème ou des méthodes afin de parvenir à effectuer une tâche. Il amène ce faisant les participants à envisager différents scénarios. Dans l'exemple 101, les participantes cherchent à élaborer une méthode afin que Marine puisse parvenir à distinguer les conjugaisons des temps des verbes.

Exemple 101 Dyade de Marine – Séance 1 – Activité structurée sur le langage

- LOG 84 b comment est-ce qu'on pourrait faire pour que tu trouves un moyen de t'en rappeler ?
 c avec l'imparfait si tu penses pas au futur si tu penses que imparfait de savoir qu'(il)
 y a le «-a-i-t » quand on écrit imparfait est-ce que ça ça peut t'aider déjà à trouver
 l'imp-tout ce qui est de l'imparfait ?
- MAR 85 a ben (je) sais pas.
 (5 sec)
- LOG 85 a est-ce que le- ?
 b parce qu'avant t'as- tu m'as dit toi-même hein?
 c "ah! ben (il) y a « -a-i- t »
 d ben le « [E] » et ben: ça va faire un « [E]»."
- MAR 86 a parce que j'avais- quand j'a- quand j(e) faisais l'imparfait j(e) voyais tout l(e) temps
 avant le: « [E] ». le « -i ». le « -o-n-t ». le « ô » tout [sac]
 b puis au futur j'avais pensé parce que j(e) voyais beaucoup souvent la même-le
 double de la lettre
 c j'ai dit "mais j(e) crois que c'est ça qui pourrait m'aider."
- LOG 86 a deux même lettres?
- MAR 87 a ouais
 b qui sont qui sont qui sont dans la phrase oui.
- MAR 87 - a ouais
 MAR 87 - b qui sont qui sont qui sont dans la phrase oui.
- LOG 87 - a et puis c'est deux même lettres qui sont dans la? mh. dans la phrase où? euh?
- MAR 88 - a et ben? dans le- dans-
 MAR 88 - b parce que- quand- d(e) temps en-
 MAR 88 - c ah! j'arrive pas à expliquer / comment.
- LOG 88 - a mais tu peux m'écrire? ou?
- MAR 89 - a ben? comment dire?
- MAR 89 - b nous pour faire- pour avoir- pour apprendre alors elle nous donne deux fiches.

[L'adolescente poursuit ce récit qui démontre que les difficultés qu'elle rencontre invalident la stratégie mnémotechnique proposée]

LOG 96 d qu'est ce qui pourrait t'aider ?
 e est ce qu'il y a une fois où tu t'es dit "ah! oui main(te)ant j(e) m'en souviens!" ?

[La logopédiste demande plusieurs fois à l'adolescente si elle a déjà vécu une situation dans laquelle elle réussissait à différencier ces temps]

MAR 97	b	c'est juste avec les verbes faciles que j'arrive peut-être à.
LOG 99	a	ah avec ?
MAR 98	a	((acquiescement)).
LOG 100	a	d'accord.
	b	alors avec un verbe facile ce s(e)rait quoi un verbe facile ?
MAR 99	a	ben le « être ».
	b	le « mettre ». ((écrit les verbes cités))
	c	le met- le verbe « être ».
LOG 101	a	ouais.
MAR 100	a	« aller ».
LOG 102	a	mhm.
MAR 101	a	« danser ».
LOG 103	a	ouais.
MAR 102	a	[S] « chanter ». « chan...ter » *

[autre discours théorique sur la spécificité et l'irrégularité des premiers verbes cités par l'adolescente, le verbe danser est en revanche présenté comme très adéquat et sélectionné]

[l'adolescente essaie de conjuguer ce verbe à la 3^{ème} personne du singulier au présent, au futur et à l'imparfait. Elle trouve la forme du présent mais propose la forme du conditionnel présent pour les temps du futur et de l'imparfait. La logopédiste en conclut que l'adolescente fait un mélange des deux temps]

LOG 117 - b moi j(e) me disais "p(eu)t - être qu'avec un verbe que tu connais bien t'arrives à le
 r(e)trouver
 c puis on peut l'utiliser pour les autres"
 d mais en fait ça marche pas

[Les participantes décident de se focaliser sur le seul temps de l'imparfait]

A la suite du constat des difficultés que l'adolescente rencontre, la logopédiste planifie de trouver une solution (LOG84b). Elle tente d'instaurer une situation mnémotechnique pour que l'adolescente puisse conjuguer l'imparfait (LOG84c) mais sa proposition ne semble pas aider l'adolescente (MAR85). La logopédiste appuie alors sa proposition de stratégie en sollicitant les dires antérieurs de l'adolescente au moyen d'une annonce (LOG85b, c et d). Ce faisant elle montre que la stratégie qu'elle propose lui a été inspirée par l'adolescente elle-même. L'adolescente semble valider cette proposition au travers du récit qu'elle initie (MAR86a) et propose même un moyen similaire pour conjuguer le futur (MAR86b et c). Elle invalide toutefois la stratégie et recentre les propos sur ses difficultés. A la suite du récit de l'adolescente, la logopédiste relance la tentative de leur résolution (LOG96d). Elle essaie d'activer chez l'adolescente le souvenir d'une expérience dans laquelle elle aurait réussi à surmonter sa difficulté. L'adolescente propose alors une autre situation hypothétique qui pourrait l'aider (MAR97). La logopédiste valide cette proposition et tente de la développer (LOG100). Les participantes décident alors de se focaliser sur le seul temps de l'imparfait et de

sélectionner un seul verbe qui sera conjugué à la 3^{ème} personne du singulier et qui aura ensuite le statut de modèle pour tous les autres. Les choix effectués permettent de favoriser l'intérêt de l'adolescente pour la conjugaison des verbes puisque le verbe sélectionné traduit une passion de Marine (danser), et que le genre du pronom choisi correspond au sien. La logopédiste proposera ensuite de créer une étiquette sur laquelle la marque de l'infinitif sera barrée et remplacée par les trois lettres finales du mot imparfait. Ce discours est ainsi construit en plusieurs parties, ce qui s'explique pour deux raisons : d'abord la stratégie mnémotechnique n'est pas retenue et ensuite les participantes ciblent le besoin de mieux définir les difficultés que rencontre l'adolescente. Elles essaient ce faisant d'élaborer une méthode fonctionnelle en tout temps que pourrait investir l'adolescente pour surmonter les difficultés rencontrées. L'imagination de scénarios impliquant les participants constitue un outil quant à l'élaboration même de cette méthode. En tant que procédure, cette séquence relève du discours théorique. Mais comme la procédure est spécifique aux participantes et qu'elle s'élabore à partir de l'imagination de situations qu'elles pourraient vivre, la séquence présente une forte implication et constitue ainsi un discours théorique impliqué.

Dans les FIN, les élaborations de méthodes concernent le langage oral dans ses aspects pragmatiques. Elles visent à proposer à l'adolescent un mode d'emploi quant aux façons de communiquer dans différents contextes et se construisent à partir de simulations de situations. (p. ex. apprendre à saluer une personne que l'on connaît dans la rue).

Finalement, et au travers du DTI, nous constatons que le service logopédique en individuel consiste à élaborer des méthodes pour aider l'adolescent dans son quotidien, concernant les notions théoriques relatives aux apprentissages langagiers de l'oral ou de l'écrit dans les STR (aspects structuraux et ou fonctionnels) et passant par la mise en situation de scénarios (p. ex. des jeux de rôles) permettant d'utiliser le langage oral de manière adéquate dans les FIN (aspects fonctionnels).

11. Les variations selon le statut du locuteur

Nous démontrons que les utilisations des évocations d'expériences personnelles subissent des variations selon qu'elles sont initiées par un adolescent ou par une logopédiste, et plus spécifiquement que le statut du locuteur a une influence sur la fréquence de production des initiations de séquences avec évocation (11.1), sur le fonctionnement interactionnel de ces séquences (11.2) et sur les caractéristiques des événements qu'elles permettent d'évoquer, et ce du point de vue d'une part des caractéristiques liées à l'implication du locuteur (11.3) et d'autre part des rapports thématiques au contexte général des traitements (11.4).

11.1 Le statut du locuteur

Les 1495 séquences avec évocation du corpus sont initiées à 61,34% par les logopédistes (au total 917 séquences) et à 38,66% par les adolescents (au total 578 séquences). Les initiations des logopédistes sont les plus fréquentes ($p < .001$), ce qui s'explique par l'asymétrie des rôles intrinsèques au traitement : les logopédistes sont amenées à guider les coproductions discursives. Les initiations des adolescents ne sont toutefois pas négligeables, ce qui atteste leur capacité à introduire des évocations d'expériences personnelles lorsqu'ils interagissent avec leur(s) logopédiste(s). Pour les 3 genres de séquences, la dominance des initiations des logopédistes est significative ($p < .001$ pour les 3 séquences), les adolescents initiant toutefois près de deux cinquièmes des récits (38,40%), des annonces (39,86%) et près d'un tiers des DTI (31,18%), ce qui, à chaque fois, n'est pas négligeable.

Dans les 4 interactions, les initiations des logopédistes sont plus nombreuses que celles des adolescents. Les adolescents du groupe initient près de la moitié des évocations produites dans ce setting (48,26% des 893 séquences du groupe), Marine initie près de deux cinquièmes des évocations produites dans sa dyade (38,50% des 213 séquences de la dyade) et Barbara plus d'un quart de celles qui le sont dans la sienne (26,92% des 208 séquences). En revanche Mathieu initie rarement des évocations lorsqu'il interagit avec sa logopédiste (4,97% des 181 séquences). En ce qui concerne l'initiation d'évocations d'expériences personnelles dans l'interaction, la dynamique interactionnelle de la dyade de Mathieu est essentiellement orchestrée par la logopédiste. Ces résultats traduisent un manque d'autonomie communicationnelle chez cet adolescent et montrent qu'il nécessite un encadrement des plus soutenu. Nous rappelons à ce titre qu'il rencontre de lourdes difficultés de communication, ce qui explique ces résultats. Nous pourrions aussi envisager que l'adolescent s'est construit une représentation du patient comme ayant un rôle passif et qu'il tient ce rôle se laissant guider par son thérapeute, d'où l'absence de nécessité pour lui de prendre en charge les aspects discursifs de l'interaction.

Statistiquement, les initiations des logopédistes dominent dans les dyades et pas dans le groupe (dernière colonne du Tableau 17). La différence s'explique par le fait que le groupe est composé de plus de participants adolescents que de logopédistes. Lorsque nous comparons le nombre de séquences produites par chaque membre du groupe, nous rejoignons les observations faites dans les dyades puisque chacune des 2 logopédistes effectue plus d'initiations que chacun des 4 adolescents, comme en atteste l'ordre d'importance décroissant des parts respectives d'initiations des séquences avec évocation de chacun des participants :

LOG (33,59%) > **LOG** (18,14%) > **ADO** (16,91%) > **ADO** (13,55%) > **ADO** (10,75%) > **ADO** (7,05%).

Par ailleurs, dans le groupe, les parts d'initiations sont variables d'un adolescent à l'autre. Ce résultat peut être pertinent à prendre en compte pour comprendre la distribution de la parole effectuée par les logopédistes : certains adolescents se voient préférentiellement sélectionnés pour produire des évocations alors que d'autres voient leurs introductions d'évocations suspendues, différées, voire refusées. L'adolescent qui effectue le moins d'initiations est celui qui a été le plus impacté par la caméra, évitant les prises de parole lors des séances filmées.

Tableau 17

Statut du locuteur qui effectue le plus grand nombre d'initiations dans les 6 activités pour les 4 interactions

Interactions	ACTIVITES						6 activités
	ALL	ACC	FIN	JEU	STR	PLA	
Dyade de Barbara	LOG p>.05	ADO 5 initiations sur 6	Activités non réalisées	LOG p>.05	LOG p<.001	LOG p<.001	LOG p<.001
Dyade de Marine	ADO p>.05	LOG ^a 7 initiations	ADO p>.05	LOG p>.05	LOG p<.05	LOG p<.01	LOG p<.001
Dyade de Mathieu	LOG p<.001	Aucune initiation effectuée	LOG ^a 18 initiations	LOG p<.001	LOG ^a 39 initiations	LOG p<.001	LOG p<.001
Groupe	LOG p>.05	ADO p>.05	ADO p>.05	LOG p>.05	ADO p>.05	LOG p<.05	LOG p>.05

^a : toutes les initiations sont effectuées par la logopédiste.

Les analyses statistiques à l'échelle de l'activité pour chaque interaction montrent que :

- la dominance des initiations des logopédistes est significative dans les PLA pour les 4 interactions (Tableau 35 en annexe) et dans les STR pour les dyades. Dans le groupe, les initiations des adolescents sont majoritaires, mais ne prédominent pas statistiquement. Que les

initiations des logopédistes dominant dans les PLA - activités prospectives visant à fixer les objectifs à atteindre, les moyens nécessaires, les étapes de réalisation et les méthodes de suivi de celles-ci - est cohérent avec la distribution des rôles durant le traitement logopédique : la logopédiste organise et programme les contenus du traitement. L'importance des initiations des logopédistes dans les STR, activités en lien explicite avec le langage, s'explique également par cette distribution des rôles : la logopédiste apporte son expertise langagière à l'adolescent, qui la demande.

- les différences de production entre adolescents et logopédistes ne sont pas significatives dans les ALL, les JEU et les FIN, hormis dans la dyade de Mathieu dans laquelle les initiations de la logopédiste sont les plus fréquentes, voire les seules produites pour les FIN. Relevons que Marine effectue plus d'initiations que sa logopédiste dans les ALL et les FIN et que les initiations des adolescents du groupe sont majoritaires dans les FIN. L'activité a ainsi une influence quant à l'importance des initiations des logopédistes par rapport à celles des adolescents. Les ALL et les FIN, deux activités centrées sur les échanges verbaux, favorisent les adolescents à initier des évocations dans l'interaction, tout comme les JEU. La facette ludique de telles activités justifie que les adolescents interviennent dans ces activités en initiant des évocations dans des parts importantes par rapport à leurs logopédistes.

- en revanche, les observations diffèrent d'une interaction à l'autre dans les ACC : dans la dyade de Barbara les initiations de l'adolescente tendent à être les plus fréquentes, dans celle de Marine toutes sont effectuées par la logopédiste et dans le groupe les initiations entre les adolescents et les logopédistes sont produites dans des proportions statistiquement comparables, bien que celles des adolescents soient majoritaires. Pour rappel aucune évocation n'est produite dans les ACC de la dyade de Mathieu.

11.2 Les caractéristiques interactionnelles

Le statut du locuteur a une influence sur le mode général d'initiations des séquences (auto-initiations vs sollicitations) (11.2.1), sur celui des auto-initiations (11.2.2) et des sollicitations (11.2.3) et différents procédés interactionnels sont utilisés par les participants pour introduire une évocation d'expérience personnelle dans l'interaction (11.2.4).

11.2.1 Le mode d'initiation

Chez les adolescents, le mode de l'auto-initiation est conséquent (489 occurrences soit 84,60% de leurs 578 initiations) et domine statistiquement par rapport à celui de la sollicitation (89 occurrences soit 15,40% de leurs 578 initiations) ($p < .001$). Les évocations sont ainsi massivement utilisées par

les adolescents pour offrir des informations en rapport avec leur vécu à leurs logopédistes. Chez les logopédistes, les deux modes sont utilisés dans des proportions statistiquement comparables (483 auto-initiations soit 52,67% de leurs 917 initiations ; 434 sollicitations, soit 47,33% de leurs 917 initiations) ($p>.05$). En raison de l'asymétrie des rôles entre participants, les logopédistes sollicitent des informations concernant les expériences que peuvent vivre les adolescents, ce que font peu les adolescents avec elles. En effet, comme les participants sont réunis pour aider les adolescents, l'attention est centrée sur ces derniers, et non sur les logopédistes. Les sollicitations d'évocations sont ainsi davantage dirigées vers les adolescents que vers les logopédistes. Par ailleurs, sachant que la question contraint davantage l'interlocuteur à coproduire le discours que l'assertion, ce résultat traduit les rôles différenciés dans l'interaction entre logopédistes et adolescents, les logopédistes étant davantage centrées sur la coproduction discursive et les adolescents sur l'élaboration propre de leur message. Nous en étions arrivées à la même conclusion en étudiant les utilisations des reprises dans les dyades du présent corpus (Sublon et de Weck, 2020).

L'examen des deux modes d'initiation pour chacun des 3 genres de séquences dans les 6 activités et pour tous les participants de l'étude confirme cette asymétrie des rôles durant le traitement (Tableaux 36, 37 et 38 en annexe).

- Les 7 *adolescents* de l'étude ont massivement recours à l'auto-initiation lorsqu'ils initient une séquence, que l'auto-initiation permette d'ouvrir une annonce, un DTI ou un récit, et ce dans les 6 activités. Quelques exceptions sont relevées mais concernent un très faible nombre d'occurrences. Par conséquent, chez l'adolescent et en général, le mode d'initiation des séquences ne subit pas de variation selon le genre de séquences ou l'activité : l'auto-initiation est le mode préférentiel.

- Les 5 *logopédistes* recourent également au mode de l'auto-initiation mais dans des proportions moins importantes que les adolescents qu'elles suivent. Mises à part quelques exceptions, leurs annonces sont majoritairement auto-initiées, et elles privilégient la sollicitation lorsqu'elles initient des récits ou des DTI. Ainsi, les informations relatives aux événements qu'elles ont pu vivre sont plus fréquemment offertes aux adolescents dans le cadre des mentions que des développements d'expériences. Les sollicitations des logopédistes s'observent toutefois davantage lorsque l'évocation sert une visée discursive de l'*exposer* que lorsqu'elle sert une visée du *raconter*. Par ailleurs, les logopédistes modifient la façon d'initier les séquences selon l'activité. En effet, pour les 3 genres de séquences, leurs auto-initiations concernent des parts plus importantes dans les activités qui ciblent le traitement et

le langage (STR, JEU et PLA) que dans les activités orientées vers la relation et la communication (ALL, FIN et ACC). Dans ces dernières activités, les sollicitations sont très majoritaires. Ainsi les logopédistes offrent davantage d'informations concernant les participants lorsque les activités ciblent le traitement et les capacités langagières des adolescents que lorsqu'elles se focalisent sur l'échange verbal. Des variations individuelles entre les cinq logopédistes ont toutefois pu être observées, leur rôle n'étant pas figé dans un sens particulier. Le recours au mode de la sollicitation est notamment plus conséquent chez la logopédiste de Mathieu que chez les quatre autres logopédistes.

En définitive, pour les deux statuts, l'annonce est spécialisée pour offrir une information à son interlocuteur et non pour en solliciter une auprès de ce dernier. En revanche, les récits et les DTI sont utilisés différemment selon le statut du locuteur : les adolescents les utilisent pour offrir des informations développées les concernant à leurs logopédistes et ces dernières pour obtenir des informations de leur part. La variation du mode d'initiation des séquences avec évocation selon le statut du locuteur s'observe dans les 6 activités. Chacun des adolescents utilise majoritairement l'auto-initiation alors que les logopédistes recourent plus fréquemment qu'eux à la sollicitation.

11.2.2 Les auto-initiations

Rappelons que le mode en réaction des direx de l'interlocuteur permet au locuteur de positionner l'évocation qu'il initie en continuité thématique de ce qui précède dans l'interaction alors que le mode autonome – qui ne dépend pas des interventions de l'interlocuteur – lui offre l'opportunité d'apporter au travers de l'évocation qu'il initie un changement thématique. Chez les adolescents, le mode en réaction est conséquent (62,58% de leurs 489 auto-initiations) et domine statistiquement par rapport au mode autonome (37,42% de leurs auto-initiations) ($p < .001$). Il en est de même chez les logopédistes (le mode en réaction concerne 69,36% de leurs 483 auto-initiations et le mode autonome 30,64% d'entre elles) ($p < .001$). La part importante des séquences produites en réaction aux direx de l'interlocuteur chez les deux locuteurs atteste une fonction rétroactive de l'évocation contribuant à la dynamique interactionnelle de l'interaction. L'évocation constitue de ce fait une ressource discursive, permettant au locuteur de s'inscrire dans la continuité thématique de l'interaction tout en la faisant progresser. Ce faisant, l'évocation constitue un objet discursif interactionnel permettant de s'aligner ou de s'opposer aux direx de l'interlocuteur. Celles produites de manière autonome, soit indépendamment des interventions de l'interlocuteur, ne sont pas nécessairement en rupture thématique avec les direx de ce dernier, puisqu'elles apparaissent

souvent lorsque le précédent discours semble achevé, ou la précédente activité close. Ce mode permet ainsi de proposer un nouveau topic de conversation à son interlocuteur. Il permet d'ouvrir de nombreuses activités langagières libres. Au vu des parts en pourcentages, il est toutefois en général plus fréquent chez les adolescents que chez les logopédistes et inversement, le mode en réaction est plus fréquent chez les logopédistes que chez les adolescents. Ainsi, du point de vue des auto-initiations de discours avec évocation développée, les logopédistes sont davantage tournées vers la coproduction discursive et les adolescents vers l'élaboration de leur message. L'importance du mode autonome chez la logopédiste de Mathieu constitue une exception et s'explique par le fait que cette dernière a moins d'occasions que les autres participants de rebondir sur les dires de son interlocuteur, puisque Mathieu prend peu d'initiatives dans l'interaction.

Considérons à présent le genre de séquences. Au vu des parts en pourcentages du mode en réaction et du mode autonome utilisé par chacun des participants de l'étude pour auto-initier chacune des 3 séquences avec évocation (Tableau 39 en annexe), le mode en réaction est massivement utilisé pour initier une annonce et les deux modes le sont pour ouvrir un récit. Pour ouvrir les DTI, le mode en réaction est très utilisé par les logopédistes et les deux modes le sont par les adolescents. Ainsi, l'information qui est offerte à l'interlocuteur s'inscrit massivement dans la continuité thématique des dires de l'interlocuteur dans le cadre des annonces chez les deux participants et des DTI pour les logopédistes alors qu'elle peut aussi être utilisée pour apporter de nouveaux contenus dans le cadre du récit pour les deux statuts et du DTI pour l'adolescent. L'annonce est ainsi peu utilisée pour apporter de nouveaux contenus. En effet, afin de respecter la règle conversationnelle qui stipule que le locuteur s'inscrive en prolongation de ce qui a été dit dans l'interaction, il semble nécessaire de recourir à plusieurs énoncés pour proposer à l'interlocuteur un changement de thème dans la conversation. Il s'agit de le préparer un minimum à ce changement. Pour ce faire, plusieurs énoncés sont nécessaires. Un seul énoncé pourrait provoquer une rupture thématique, soit un changement thématique trop abrupt pour l'interlocuteur. Il est alors compréhensible que les changements de thèmes soient davantage portés par les récits que les annonces constituées le plus souvent d'un seul énoncé.

11.2.3 Les sollicitations de récits

Les demandes spécifiques ciblent un aspect précis de l'évènement et les demandes de mise en récit son déroulement général. Les premières sont majoritairement utilisées par les deux regroupements de participants (LOG : 66,93% de leurs 251 sollicitations de récits ; ADO : 85,71% de leurs 49 sollicitations de récits). Les expériences personnelles sont ainsi surtout évoquées pour les aspects qu'elles comportent et non pour leur déroulement général. Les demandes n'invitent pas à développer l'intégralité des aspects de l'évènement vécu, mais suggèrent des éléments de réponse en lien avec certains aspects spécifiques de l'expérience. Cela signifie que les participants ne sont pas centrés sur le partage général d'expériences, comme il peut l'être dans l'entretien d'amitiés, mais plutôt sur un partage dont le focus d'entrée est spécifié.

Les demandes de mises en récit s'observent davantage chez les logopédistes que chez les adolescents (LOG : 33,07% ; ADO : 14,29%). Les logopédistes ciblent ainsi plus fréquemment que les adolescents la mise en mots d'une expérience dans sa globalité sans en préciser, au demeurant dans l'énoncé-initiation, explicitement les aspects à développer. Cette différence traduit le rôle du thérapeute, amené à proposer les genres de discours à coproduire en fonction du déroulement de l'interaction et des activités qui sont réalisées. Leurs demandes de mise en récit s'observent essentiellement dans les ALL. Ainsi, dans ces activités, et au travers de leurs demandes de mise en récit, les logopédistes offrent l'occasion aux adolescents de sélectionner par eux-mêmes l'évènement qu'ils veulent raconter ainsi que les informations ayant trait à cet évènement qu'ils souhaitent développer. Toutefois, même lorsque les logopédistes effectuent de telles demandes, elles présélectionnent les types d'évènements susceptibles d'être évoqués, en mettant en avant certaines caractéristiques générales des évènements, comme leur importance (Exemple 37, 7.4.3), leur nouveauté ou leur caractère particulier (Exemple 102) dans le parcours de l'adolescent. Ce faisant, les logopédistes soulignent les aspects des évènements les rendant dignes d'être racontés en séance. Elles sollicitent ainsi les adolescents pour qu'ils évoquent des expériences en ciblant le contenu.

Exemple 102 Dyade de Mathieu – Séance 3 – Activité langagière libre

LOG 27 a mais avant ça est ce que t(u) as que(lque) chose de **spécial** à raconter ?
 b t(u) as des informations **nouvelles** pour quelque chose →

11.2.4 Les procédés interactionnels d'initiation des évocations

Les procédés interactionnels utilisés par les participants du corpus pour initier une évocation d'expériences personnelles dans l'interaction attestent qu'ils mettent en œuvre des stratégies discursives pour transiter du genre de séquences qu'ils coproduisaient, et notamment du discours interactif, à celui du récit d'expériences personnelles. Cette section a pour objectif de décrire ces procédés en partant du mode d'initiation le plus utilisé par les logopédistes (les sollicitations) (a) et par celui qui l'est par les adolescents (les auto-initiations) (b).

a) Les sollicitations des logopédistes. Nombreuses sont les sollicitations qui, tout en relevant du discours interactif, possèdent une attente implicite de mise en récit. Elles prennent la forme de questions fermées, lesquelles attendent généralement une réponse brève en *oui* ou *non* mais incitent toutefois à l'utilisation du genre du récit. Elles sont construites avec des verbes qui les inscrivent nécessairement dans le discours interactif, tout en régissant une proposition relevant du genre du récit. Les plus fréquentes concernent les demandes de remémoration, construites avec le verbe *se souvenir* ou *se rappeler* (Exemple 103) et dont les contenus réfèrent à une expérience passée impliquant les participants. D'autres concernent des demandes ou injonctions de référer à une expérience passée construite avec le verbe *raconter* (Exemples 104 et 105) et correspondent aux demandes de mise en récit. D'autres sont construites avec le verbe *savoir*, lequel est associé à une proposition relevant du récit (Exemples 106).

Exemple 103 Dyade de Barbara – Séance 6 – Activité structurée sur le langage
LOG 105 b tu t(e) rappelles ce qu'on f(ai)sait ?

Exemple 104 Dyade de Mathieu – Séance 5 – Activité langagière libre
LOG 109 f sinon t'as passé un bon weekend ?
MAT 114 a mhm
LOG 110 a on raconte un peu c(e) qu'on a fait ?

Exemple 105 Dyade de Barbara – Séance 6 – Activité langagière libre
LOG 59 a barbara ! là t'es d(é)jà pas v(e)nue mardi
 b alors raconte-moi c(e) qui s'est passé ;

Exemple 106 Dyade de Mathieu – Séance 1 – Activité langagière libre
LOG 150 a tu sais déjà c(e) que tu vas faire ?

D'autres sollicitations relèvent exclusivement du discours interactif et ne comportent alors pas de proposition relevant du genre du récit, mais constituent tout de même des demandes implicites de mise en récit. Il peut s'agir de demandes de nouvelles (Exemple 107), de demandes portant sur la volonté de *raconter* (Exemple 108) ou de *dire* (Exemple 109) ou de demandes construites à partir de la structure *X te dit quelque chose ?* (Exemples 110 et 111).

Exemple 107 Groupe – Séance 1 – Activité langagière libre
 LOA 232 a moi j(e) voulais savoir si euh si i(l) y avait du nouveau par rapport à des stages ?

Exemple 108 Groupe – Séance 2 – Activité structurée sur le langage
 LOB 541 a tu veux raconter quoi d'autre? = ((s'adressant à Victor))

Exemple 109 Groupe – Séance 4 – Activité finalisée
 LOB 463 a vous voulez = ((pointe Elliot)) vous = ((pointe Ralph)) dire que(l)que chose ?

Exemple 110 Dyade de Mathieu – Séance 3 – Activité structurée sur le langage
 LOG 75 a ça t(e) dit que(l)qu(e) chose quand j(e) te parle d'étiquettes ?

Exemple 111 Dyade de Mathieu – Séance 3 – Activité structurée sur le langage
 LOG 86 a ça t(e) dit que(l)qu(e) chose la fourre qu(i) es:t là ? = ((pointe))

Certaines sollicitations concernent des allusions à des objets présents dans la situation de communication tout en faisant référence au passé (Exemples 112 à 113). Enfin, lorsque les adolescents du groupe entrent en conflit, il arrive que les logopédistes interviennent afin que ce conflit soit mis en récit (Exemples 114 et 115).

Exemple 112 Dyade de Marine – Séance 7 – Planifications/bilans
 LOG 20 a t'as pris ton agenda ?

Exemple 113 Dyade de Marine – Séance 6 – Accueil/salutations
 LOG 2 a t'as fait un coin-coin ? ((s'installe au bureau))

Exemple 114 Groupe – Séance 2 – Jeu de règles
LOB 670 a Ralph c'est bon?
 b c'est Elliot qui doit observer
 c t'as pas b(e)soin de l'écraser dans l'armoire
 d **ou bien qu'est-ce qui s(e) passe?**

Exemple 115 Groupe – Séance 2 – Planifications/bilans
 LOA 488 a c'est quoi l(e) problème? = ((s'adressant à Ralph))

Les différents procédés interactionnels qui viennent d'être présentés permettent aux participants de s'engager dans la coproduction d'évocations d'expériences personnelles. Il est également possible d'observer, en fin de séquence de récit, des demandes concernant la possibilité de rajouter quelque chose (Exemples 116 et 117). Ces demandes et leurs réponses sont intégrées à la séquence de récit, même si la réponse obtenue est négative. Dans ce dernier cas, de tels énoncés permettent alors un retour vers le discours interactif.

Exemple 116 Dyade de Mathieu – Séance 1 – Activité langagière libre
 LOG 165 a tu veux dire encore aut(re) chose ?

Exemple 117 Groupe – Séance 3 – Activité langagière libre
 LOA 342 c enfin c'est bon là tout l(e) monde a dit c(e) qu'il avait à dire ?

b) Les auto-initiations des adolescents. Les adolescents adoptent des stratégies pour transiter du discours interactif vers le récit. Certaines de leurs auto-initiations permettent d'instaurer un lien d'attention, en sollicitant les connaissances de leurs interlocuteurs au moyen de la structure *tu sais* suivie d'une proposition relevant du récit (Exemples 118 et 119).

Exemple 118 Groupe – Séance 3 – Activité finalisée
 RAL 461 a t(u) sais q(ue) j'ai une une a- une amie dans mon quartier

Exemple 119 Groupe – Séance 4 – Activité finalisée
 RAL 429 a t(u) sais ? moi j(e) savais pas quoi faire.

Quand le contexte n'est pas adéquat pour initier une évocation, il arrive que les adolescents avertissent leurs interlocuteurs qu'ils s'apprêtent à effectuer un changement thématique (Exemples 120 à 121). Fréquemment, ils annoncent qu'ils vont poser une question sans spécifier tout de suite que la demande concernera une expérience personnelle (Exemples 122 et 123).

Exemple 120 Groupe – Séance 1 – Activité langagière libre
 RAL 165 a ((rires)) / j(e) fais aussi une p(e)tite parenthèse•• = ((en mimant la parenthèse avec ses doigts)).

Exemple 121 Groupe – Séance 1 – Activité langagière libre
 ELI 188 a mais- c / j'ai une question juste à vous dire.
 b ma grand-maman elle m'a d(e)mandé
 c °ça c'est vrai.

Exemple 122 Groupe – Séance 2 – Planifications/bilans
 ELI 11 a j'ai une question qui a rien à voir.

Exemple 123 Groupe – Séance 6 – Activité langagière libre
 RAL 156 a moi j(e) pos- po- °°°°j(e) veux vraiment°°°° lui poser une question ! = ((en regardant Elliot))

Les stratégies déployées par les adolescents permettent ainsi de créer un effet d'attente chez leurs interlocuteurs. C'est le cas également lorsqu'ils mentionnent en premier lieu les émotions que l'expérience a produites en eux (*c'était marrant, il y a un truc qui était bizarre, c'était drôle*). Ils ont par ailleurs la capacité de réinvestir des stratégies déployées précédemment dans l'interaction par leurs logopédistes. Par exemple l'énoncé de l'adolescent de l'exemple 120 ressemble à celui qui a été produit plus tôt dans l'interaction par une des logopédistes (Exemple 124). En outre, nous avons également pu constater qu'ils valorisent leurs introductions d'évocation en recourant parfois à une insistance prosodique (cf. 9.3.2, Exemple 80), en valorisant les contenus de leurs évocations (Exemple 126 : BAR16a), ou en insistant sur le

côté véridique, le caractère réel de l'expérience évoquée (Exemple 121 : ELI188c). Dans d'autres cas, ils expriment simplement qu'ils souhaitent intervenir (Exemple 125).

Exemple 124 Groupe – Séance 1 – Activité langagière libre
LOA 112 a j(e) fais juste une petite parenthèse hein ?

Exemple 125 Groupe – Séance 1 – Activité langagière libre
RAL 297 a MOI moi j(e) veux parler !

Parfois, ils juxtaposent leurs expériences à celle qui est en cours d'évocation. De telles initiations concernent celles que nous avons qualifiées de produites en réaction, et aboutissent à des récits construits en miroir. Nous avons également pu constater que les participants considèrent certaines de leurs évocations comme une ressource justificative, voire argumentative. Le verbe *expliquer* est utilisé à cette fin dans l'exemple 126.

Exemple 126 Dyade de Barbara – Séance 3 – Accueil/Salutations puis Activité langagière libre

LOG 10 b parce que tu es arrivée avec DIX minutes de reTA:rd.
BAR 9 a oui. je sais.
b c'est parce que-§
c j(e) vous explique comment ça s'est passé.
d j'étais en classe
e on lisait un livre §§
LOG 11 a ben on fait quoi quand on arrive en retard? /
BAR 10 ((réfléchit))
LOG 12 a généralement?
BAR 11 a on s'excuse?
LOG 13 a ((plus bas)) mhm* = ((en acquiesçant de la tête))
BAR 12 a j(e) suis désolé§§
LOG 14 a TOI TU ARRIVES en r(e)tard
b et tu dis " vous m'avez pas entendue sonner ".° /
c moi j(e) vais t'expliquer c(e) qui s'est passé.
BAR 13 °((rire))°
BAR 14 a hi-hi!
LOG 15 a j(e) t'ai attendue cinq minutes.
b voyant qu(e) tu arrivais pas j'ai commencé à faire autre chose.
c donc évidemment que quand j(e) t'ai entendue sonner il fallait que je finisse
d d'ailleurs il y a mon ordinateur qui est encore en train d'enregistrer parce que j'ai j'ai lancé quelque chose si tu veux.
BAR 15 a vous voulez qu(e) j(e) vous explique ? = ((en souriant))
LOG 16 a euh est-ce que je veux vraiment savoir tout ce que tu as fait?
BAR 16 a **ah ça vaut la peine hein?**
b ça vous comprendre- vous allez comprendre pourquoi j(e) suis arrivée en retard.
LOG 17 a ((plus bas)) bon.*
BAR 17 a alors j'étais en classe #
b et au lieu de l'histoire on a eu français.

Barbara tente de justifier son retard en recourant à la mise en récit des événements qui l'ont empêchée d'être à l'heure. Elle investit donc l'évocation de l'expérience personnelle comme une ressource justificative et à cette fin utilise le verbe *expliquer* dans ses deux introductions de récit : une première fois lors de l'initiation première de son récit, qu'elle effectue en

réaction du constat de retard énoncé par la logopédiste (BAR9c) et une deuxième fois lors de l'initiation d'une poursuite de ce même récit (BAR15a). La logopédiste imite l'utilisation que fait l'adolescente du verbe *expliquer* puisqu'elle l'utilise elle aussi dans l'initiation du récit qui la concerne (LOG14c).

Les auto-initiations des adolescents leur permettent aussi d'évoquer une difficulté qu'ils rencontrent, et ce faisant de faire une demande implicite d'aide (Exemple 127).

Exemple 127 Dyade de Marine – Séance 2 – Activité structurée sur le langage

L'objectif de Marine est d'obtenir par écrit le nom d'un site permettant d'exercer la conjugaison des temps des verbes.

LOG 147	d	on essaie d'aller euh ? sur internet?
MAR 149	a	oui.
LOG 148	a	alors.
MAR 150	a	moi à la maison j(e) voulais un peu m'entraîner sur ce- sur le site.
	b	mais j'avais oubli- j'ai oub- j'avais oublié l(e) nom.
LOG 149	a	ah! là j(e) l'ai noté.
	b	c'était ortholud point com.
	c	mais il faudrait p(eu)t être que j(e) t(e) le note sur un:§§
MAR 151	a	un bout d(e) papier.
[...]		
MAR 253	a	mai:s j'aimerais bien avoir euh? le nom pour en même temps.
LOG 250	a	quel nom?
MAR 254	a	le: nom du jeu.
LOG 251	a	ah?
	b	le nom du site?
MAR 255	a	mhm.
LOG 252	a	pour après?
MAR 256	a	mh.
LOG 253	a	ouais.
	b	alors?
	c	((lit les rubriques du sites)) conjugaison.
[...]		
MAR 394	a	c'est d(é)jà quoi l(e) nom du site ?
LOG 390	a	ah ! oui !
	b	ortholud.
	c	bravo !
	d	tu m'as§
MAR 395		((rire))
LOG 391	a	tu m'as fait m'en souvenir.
	b	attends
	c	j(e) dois avoir un post-it par là. ((prend le post-it))
	d	((en syllabant et écrivant)) ortholud point com*et puis devant t'as le [ve].
	e	[ve] [ve] [ve].
	f	voilà.
	g	comme ça.
MAR 396	a	merci.

Pour obtenir la référence écrite d'un site, l'adolescente initie un récit dans lequel, elle expose une difficulté rencontrée chez elle : elle n'a pas pu s'exercer à la conjugaison des verbes sur son ordinateur car elle ne se rappelait plus le nom du site concerné. Ce récit justifie la

demande implicite d'obtenir la référence du site. La logopédiste l'interprète effectivement de cette façon, puisqu'elle lui donne oralement le nom de ce site, et planifie de lui donner une trace écrite de cette référence. Dans la suite de l'interaction, la logopédiste propose à Marine de s'entraîner sur ce site. Après quelques exercices, la logopédiste demande à l'adolescente si elle souhaite continuer à s'entraîner. L'adolescente accepte de poursuivre les exercices puis réitère sa demande implicite d'obtenir le nom du site en ayant recours à l'expression d'un souhait : celui de posséder le nom du site (MAR253). Ce faisant elle poursuit la séquence de récit qu'elle avait initiée. La logopédiste ne donne pas la référence demandée, mais se centre sur le dernier exercice. L'adolescente se recentre alors sur l'exercice. A la fin de la séance, l'adolescente produit une demande explicite (demande de nouvelle) pour obtenir le nom du site. La logopédiste lui donne alors l'information demandée par écrit sur un post-it. Ainsi pour servir son objectif, l'adolescente a initié une évocation d'une expérience passée dans laquelle elle a exprimé un besoin et ce faisant a utilisé cette évocation pour produire une demande implicite (MAR150). La réitération de cette demande au travers de l'évocation d'un de ses souhaits lui permet de manifester à sa logopédiste que son besoin est toujours d'actualité (MAR253). Finalement, les deux initiations d'évocation d'expériences personnelles n'ayant pas entièrement permis d'assurer l'objectif que s'était fixé l'adolescente, cette dernière a produit une demande explicite en s'appuyant sur l'expérience commune à la dyade (MAR394).

11.3 L'étendue de l'implication du locuteur à l'interlocuteur / Statut impliqué

Les ordres d'importance décroissant de production des évocations en expériences partagées vs non-partagées pour les deux participants sont les suivants :

ADO (578 initiations) : expériences non-partagées (54,33%) > expériences partagées (45,67%) ;

LOG (917 initiations) : expériences partagées (64,45%) > expériences non-partagées (35,55%).

Statistiquement, les adolescents évoquent préférentiellement des expériences non-partagées ($p < .05$) et les logopédistes des expériences partagées ($p < .001$). L'étendue de l'implication du locuteur aux interlocuteurs est ainsi plus fréquente dans le cadre des évocations initiées par les logopédistes que par les adolescents. En raison de l'asymétrie de statut entre adolescents et logopédistes, ces dernières évoquent le vécu des thérapies, soit ce qui est commun à la dyade ou au groupe. Par ailleurs, comme les participants se réunissent pour que les adolescents puissent bénéficier d'un traitement, il est convenu que ces derniers fassent part des expériences, notamment langagières, qu'ils ont pu vivre en l'absence de leur(s)

logopédiste(s), d'où l'importance des évocations d'expériences non-partagées chez les participants adolescents. Ces raisons permettent aussi d'expliquer que dans le cadre d'évocations d'expériences non-partagées, les adolescents initient massivement des expériences qu'ils ont vécues (94,27%) et très peu des expériences qui impliquent les logopédistes (5,73%). Ces dernières sont parfois amenées à raconter l'une de leur expérience spécifique mais généralement lorsqu'elles initient une évocation d'expériences non-partagées c'est le vécu d'un adolescent qu'elles ciblent (24,85% des évocations d'expériences non-partagées qu'elles initient ont été vécues par elles et 75,15% par un adolescent).

11.4 Les rapports thématiques au contexte général des traitements logopédiques

Les trois caractéristiques étudiées présentent des variations selon le statut du locuteur.

11.4.1 Le lieu de déroulement des événements évoqués

L'ordre de production des différents lieux dont sont issues les expériences évoquées est similaire chez les deux participants. Toutefois les proportions de certains lieux ne sont pas comparables entre adolescents et logopédistes :

ADO : Logopédie (50.00%) > Individuelle (28.03) > Ecole (10.90) > Professionnelle (6.40) > Famille (4.67) ;

LOG : Logopédie (68.59%) > Individuelle (15.59) > Ecole (6.76) > Professionnelle (6.22) > Famille (2.84).

Chez les logopédistes la sphère logopédique est statistiquement dominante ($p < .001$) et chez les adolescents, elle concerne la moitié des évocations qu'ils initient ($p = 1$). Ainsi, les logopédistes évoquent davantage d'expériences issues des traitements que les adolescents. Cela n'est pas surprenant puisque nous avons déjà relevé qu'elles évoquaient davantage d'expériences partagées que ne le faisaient les adolescents et que de telles expériences sont en majorité issues du traitement. Inversement, et au vu des parts en pourcentages, les adolescents évoquent davantage d'expériences issues de la sphère individuelle ou scolaire que les logopédistes. En revanche, les adolescents et les logopédistes initient dans des proportions similaires des évocations issues de la sphère professionnelle ou de la famille. Ces résultats montrent que les lieux de déroulement des événements évoqués diffèrent selon le statut du locuteur. L'importance des sphères logopédiques et scolaires dans les évocations initiées par les adolescents manifestent leur intérêt pour les apprentissages communicationnels en cours et suggèrent qu'ils s'investissent dans le traitement.

11.4.2 Les relations séquences-activités

Sans surprise, les évocations *sans lien thématique* à l'activité sont toutes initiées par les adolescents et ce dans des parts en pourcentages très négligeables (16,09% de leurs initiations) par rapport aux évocations en relation à l'activité qu'ils initient (*rapport central + en lien thématique* : 83,91% de leurs initiations). Ainsi, la capacité pragmatique à initier des évocations aux contenus en adéquation avec l'activité en cours est maîtrisée chez les adolescents de l'étude. Par conséquent, même si les logopédistes cadrent beaucoup les séances, les adolescents contribuent activement à la réalisation et à la progression des activités. Lorsque nous considérons exclusivement les deux rapports en relation avec l'activité (485 séquences chez l'adolescent et 917 séquences chez les logopédistes), nous constatons que plus de deux cinquièmes des initiations des deux participants présentent le rapport central (adolescents : 41,03% ; logopédistes : 42,09%) et qu'un peu moins de trois cinquièmes le rapport en lien thématique (adolescents : 58,97% ; logopédiste : 57,91%). Toutefois, statistiquement, ni le rapport central, ni le rapport en lien thématique ne domine chez les adolescents ($p>05$) alors que le rapport en lien thématique domine chez les logopédistes ($p<.001$). Par conséquent le rapport en lien thématique est plus fréquent chez les logopédistes que chez les adolescents et le rapport central chez ces derniers que chez les premières. Etant donné que le rapport central concerne les évocations nécessaires à la réalisation des activités, ce résultat signifie que les logopédistes se mettent en retrait lorsque les objectifs discursifs de l'activité sont explicites afin d'offrir l'occasion aux adolescents d'intervenir dans l'interaction.

11.4.3 Les aspects langagiers

Le statut du locuteur des initiations de séquences avec évocation a une influence sur les trois distinctions suivantes : présence vs absence d'aspects langagiers (a), niveaux fonctionnels vs structuraux de description des aspects langagiers de l'oral (b) et de l'écrit (c).

a) Présence vs absence. L'ordre d'importance décroissant de production des événements évoqués selon qu'ils concernent ou non un aspect langagier pour les 2 participants est le suivant :

ADO : Absence (65,22%) > Présence (34,78%) ;

LOG : Présence (53,98%) > Absence (46,02%).

Statistiquement, les adolescents initient préférentiellement des évocations sans lien avec un tel aspect ($p<.001$) et les logopédistes avec ($p<.05$). Ainsi, les séquences initiées par les

logopédistes concernent plus fréquemment des aspects langagiers que celles qui le sont par les adolescents. Les logopédistes confortent leur statut en ciblant les propos sur des thématiques langagières. La part importante d'évocations qui concernent un aspect langagier chez les adolescents atteste leur intérêt pour le traitement. Ils profitent toutefois également de ce dernier pour échanger avec leurs logopédistes sur d'autres thématiques que le langage.

b) Niveaux fonctionnels vs structuraux pour les aspects langagiers de l'oral. Chez les deux participants, le niveau communicationnel est thématisé en proportions statistiquement comparables aux trois autres niveaux de description de la langue orale réunis. ($p > .05$ pour les 2 statuts) (Tableau 18). Par conséquent, les niveaux fonctionnels dominent par rapport aux niveaux structuraux dans les évocations avec aspects langagiers de l'oral initiées par chacun d'entre eux (ADO : $p < .01$; LOG : $p < .001$). Cela est conforme avec le fait que des difficultés pragmatiques ou discursives perdurent à l'adolescence.

Tableau 18

Distribution en pourcentages des niveaux linguistiques et communicationnels des aspects langagiers de l'oral pour les séquences initiées par les adolescents et par les logopédistes

Statut du locuteur	Niveaux fonctionnels (NF)		Niveaux structuraux (NS)		Total NF	Total NS	100%
	COM ^a	DIS	LEX	PHO			
Adolescents	42.68	24.39	31.71	1.22	67.07	32.93	82
Logopédistes	52.83	27.83	17.45	1.89	80.66	19.39	212

^aCOM : Communicationnel ; DIS : Discursif ; LEX : Lexical ; PHO : Niveau du phonème.

Toutefois au vu des parts en pourcentages, les aspects structuraux sont plus fréquents chez les adolescents que chez les logopédistes, lesquelles présentent davantage d'aspects fonctionnels qu'eux. Lors de conversations, les adolescents du groupe n'hésitent pas à relever les incohérences chez leurs pairs ; ils répètent en déformant ou corrigent explicitement ce qui vient d'être dit pour s'assurer d'avoir bien compris ou pour signifier à son pair que le propos est incongru. De telles évocations visent à relever que le message général est problématique, et ce en raison d'une utilisation inadéquate d'unités structurales de la langue.

c) Niveaux fonctionnels vs structuraux pour les aspects langagiers de l'écrit. Au vu des parts en pourcentages relativement rapprochées pour plusieurs niveaux de description de la langue écrite chez les adolescents ainsi que chez les logopédistes, aucun niveau ne prédomine statistiquement chez chacun d'entre eux (Tableau 19).

Tableau 19

Distribution en pourcentages des niveaux linguistiques et communicationnels des aspects langagiers de l'écrit pour les séquences initiées par les adolescents et par les logopédistes

Statut du locuteur	Niveau fonctionnels (NF)		Niveaux structuraux (NS)			Total NF	Total NS	100%
	COM ^a	DIS	ORT	MOR	GRA			
Adolescents	32.77	32.77	22.68	9.24	2.52	65.54	34.45	119
Logopédistes	17.31	28.62	26.86	24.38	2.83	45.93	54.07	283

^a COM : Communicationnel ; DIS : Discursif ; ORT : Orthographe lexicale ; MOR : Morphographique ; GRA : Niveau du graphème.

Les niveaux fonctionnels dominent par rapports aux aspects structuraux au sein des initiations d'évocations portant sur des aspects de l'écrit des adolescents ($p < .001$) et leur sont équivalents chez les logopédistes ($p > .05$). Les aspects structuraux sont ainsi plus fréquents chez les logopédistes que chez les adolescents, et les aspects fonctionnels chez les adolescents que chez les logopédistes. Ce constat nous surprend en regard de la perspective adoptée. Il pourrait a priori signifier que la préoccupation langagière des adolescents concerne surtout la communication et les usages sociaux de la langue écrite et que les logopédistes valorisent quant à elle la norme de l'écrit. Ce n'est pas dans ce sens général qu'il faut le comprendre mais en regard des activités que les participants réalisent, et du but spécifique du locuteur qui initie l'évocation avec aspect langagier de l'écrit à l'instant T de cette activité. En effet, l'initiation des évocations et de ses contenus dans l'interaction sert l'activité en cours des participants. Lorsque l'adolescent rencontre des difficultés en lecture ou en écriture dans les composantes structurales de la langue, le rôle étayant de la logopédiste amène cette dernière à investir l'évocation, le plus souvent sous forme de rappel d'anciens contenus d'activités structurées sur le langage, afin de permettre à l'adolescent de trouver une solution face à la difficulté rencontrée. L'évocation qui en résulte cible ainsi un aspect structural de la langue écrite. En revanche, lorsque les adolescents initient des évocations avec aspects langagiers de l'écrit c'est soit qu'ils souhaitent partager une réussite langagière (p. ex. marquer ses heures de travail lors d'un stage, parvenir à utiliser le langage écrit dans des applications musicales pour obtenir les chansons souhaitées, télécharger soi-même une application permettant de s'exercer sur la langue écrite, comprendre une lecture faite en classe en la restituant), soit qu'ils projettent des solutions face à un problème (p. ex. transmettre des cartons d'invitations en utilisant le casier d'une enseignante). Par ailleurs, dans le groupe, les adolescents se font beaucoup de commentaires entre eux sur la façon qu'ils ont de lire (p. ex. *trop lent, trop rapide, incompréhensible*). Les évocations qui en résultent concernent ainsi un aspect fonctionnel de la langue écrite.

12. Les variations entre les dyades et le groupe

Nous commençons par montrer que le setting a une influence sur les activités que les participants réalisent (12.1) puis démontrons que les utilisations des évocations d'expériences personnelles subissent des variations selon lui. Pour ce faire, nous mettons en évidence que le setting a une influence sur les genres discursifs utilisés (12.2) ainsi que sur les caractéristiques interactionnelles (12.3), les spécificités des deux rapports d'ancrage à la situation de production (12.4) et les rapports thématiques au contexte des séquences avec évocation (12.5).

12.1 Les activités

Au vu des parts en pourcentages d'énoncés produits dans chaque activité pour les 4 interactions (cf. 8.2), les STR sont plus fréquentes dans les dyades que dans le groupe et les JEU le sont dans ce dernier que dans les dyades. En revanche, le setting n'influence pas la réalisation des 4 autres activités, au vu de la variabilité des parts en pourcentages dans les 4 interactions. Les variations précitées selon le setting s'expliquent pour plusieurs raisons. Par définition, les jeux dans lesquels il est nécessaire de former des équipes ne peuvent se réaliser dans les dyades. Ensuite, le groupe thérapeutique est une occasion pour les adolescents d'expérimenter d'autres mises en œuvre du traitement logopédique - dont les activités qui y sont réalisées - que celui qu'ils sont amenés à vivre lors de séances en individuel. En effet, et pour rappel, tous les adolescents du groupe suivent également un traitement en individuel et il est assez raisonnable d'imaginer que durant ces traitements, ils réalisent, à l'instar des observations faites dans les dyades du corpus, en premier lieu des STR. Si tel est le cas, et comme les STR ne sont pas majoritaires dans le groupe observé, cela signifie que ce setting leur offre l'opportunité de réaliser d'autres activités que celles qu'ils réalisent en situation dyadique, et en l'occurrence davantage de JEU. Par ailleurs, le groupe thérapeutique permet de mettre en place de façon plus commode que dans la configuration dyadique des objectifs intrinsèques à l'interaction en groupe. Nous ne connaissons pas les objectifs du groupe observé mais les observations des JEU qui y sont réalisés montrent qu'ils ont un côté précepte à la réalisation de négociations entre pairs. Les adolescents sont en effet invités à se mettre d'accord sur le choix du jeu à réaliser. Lorsque l'accord n'advient pas, les logopédistes proposent aux adolescents de procéder à un vote. Enfin, si les participants des deux settings consacrent un temps conséquent à réaliser des STR, les participants du groupe disposent toutefois de plus de temps que ceux des dyades (1h30 dans le groupe vs 30 à 40 minutes dans les dyades). Comme les STR portent explicitement sur des aspects langagiers et que les adolescents rencontrent des difficultés par rapport à ces aspects, elles nécessitent

possiblement un certain effort de concentration de leur part. De ce point de vue, faire durer ces activités trop longtemps peut potentiellement en altérer leur efficacité, voire les rendre rébarbatives et décourager certains adolescents. Les JEU permettent ainsi au groupe de continuer à utiliser le langage écrit et oral, et ce, de façon moins contraignante, parce que ludique, que les STR. Ainsi dans les 8 séances à disposition du groupe, les JEU sont conséquents et les participants ne réalisent pas un seul, mais plusieurs jeux différents à chaque fois. Dans le déroulement type des séances du groupe observé, un temps est ainsi toujours réservé pour réaliser des JEU. En revanche, dans les dyades le temps est plus limité et les énoncés produits par les logopédistes des dyades tendent à montrer qu’elles priorisent d’abord la réalisation des STR avant celles des JEU. En effet, premièrement lors de la présentation de l’ordre des activités qui sont à réaliser durant la séance en cours, les STR se positionnent généralement avant les JEU (Exemple 127). Deuxièmement, lors de STR qui consistent en la réalisation d’exercices répétitifs visant à traiter une liste d’occurrences relatives au même aspect langagier (p. ex. conjugaison de verbes, dictées de mots), le nombre d’occurrences qu’il reste à traiter avant de pouvoir ouvrir une activité de JEU est souvent mentionné afin de motiver les adolescents à achever la STR en cours (Exemple 128). Troisièmement, lors de séances se déroulant avant une période de congés, le traitement est parfois présenté comme plus relâché qu’à l’accoutumée, et dans cette optique de relâche les JEU sont souvent proposés (Exemple 129).

Exemple 127 Dyade de Mathieu – Séance 1 – Activité structurée sur le langage

En parlant de mots à orthographier.

LOG 267 c **encore deux et p(u)is après on fait un jeu. hein ?** = ((pose un post et un stylo devant Mathieu))

Exemple 128 Dyade de Mathieu – Séance 2 – Planifications/bilans

LOG 34 a et puis: sinon on va parler de la situation = ((regarde Mat)) que tu devais faire par écrit de tes STAgés = ((regarde Mat))

LOG 34 b où tu en es

c et du:: cartable = ((regarde Mat)) / pour organiser tes affaires. //

d dans un deuxième temps on f(e)ra l’orthographe # pour voir où t(u) en es

e **et dans un troisième temps on fait un jeu.**

Exemple 129 Dyade de Marine – Séance 8 – Planifications/bilans

LOG 140 h et puis on fait un jeu jusqu’à moins dix.

f on va faire peut - être un peu plus court. /

g on va faire jusqu’à moins dix

h **et puis on fait un jeu jusqu’à moins dix.**

MAR 148 a ouais

LOG 141 a ça t(e) va?

MAR 149 a mhm.

LOG 142 a **parce qu'on va pas s(e) mettre à travailler quand même ou bien? pour la dernière s(e)maine d'école?**

12.2 Les genres discursifs

L'ordre de production décroissant des 6 séquences discursives dans chaque interaction est présenté ci-dessous. Au vu des parts en pourcentages des 6 séquences dans les 4 interactions, les quatre discours impliquant le locuteur subissent des variations selon le setting : les participants des dyades produisent plus fréquemment des récits ou des DTI que ceux du groupe, qui eux-mêmes produisent plus d'annonces ou de discours interactifs que les participants des dyades. Les discours théoriques et les narrations ne subissent pas de variation selon le setting, au vu de la variabilité des parts en pourcentages dans les 4 interactions.

Dyade de Barbara (432 séquences) :

DI (30.79%) > **REP** (23.61) > **ANO** (21.30) > **DT** (19.68) > **DTI** (3.24) > **NAR** (1.39) ;

Dyade de Marine (380 séquences) :

REP (32.37%) > **DI** (31.84) > **ANO** (20.79) > **DT** (11.05) > **DTI** (2.89) > **NAR** (1.05) ;

Dyade de Mathieu (316 séquences) :

REP = **DI** (30.38%) > **ANO** (20.57) > **DT** (12.03) > **DTI** (6.33) > **NAR** (0.32) ;

Groupe (1843 séquences) :

DI (35.72%) > **ANO** (26.55) > **REP** (19.33) > **DT** (14.17) > **DTI** (2.61) > **NAR** (1.63).

Les séquences avec évocation (REP + ANO + DTI) concernent 48,15% des séquences produites dans la dyade de Barbara, 56,05% dans celle de Marine, 57,28% dans celle de Mathieu et 48,48% dans le groupe. Les différences d'utilisations des évocations d'expériences personnelles selon le setting ne concernent alors pas la quantité d'évocations d'expériences personnelles produites mais surtout leurs caractéristiques discursives : l'ordre de l'*exposer* est plus fréquent au sein des dyades que du groupe et les mentions sont par ailleurs plus fréquentes dans le groupe que dans les dyades. Commentons à présent les variations selon le setting précitées de la fréquence de production des séquences en examinant si elles se retrouvent dans chacune des activités (Tableau 28 en annexe).

L'annonce est davantage utilisée dans le groupe que dans les dyades. Comme elle favorise l'intercompréhension de ce que sont en train de faire les participants des interactions verbales et que le travail d'intercompréhension s'avère nécessairement plus conséquent dans un setting comprenant plus de deux participants que dans la configuration dyadique, il est compréhensible qu'elle soit plus fréquente dans le groupe que dans les dyades. Cette variation se retrouve dans trois activités : les ALL, les STR et les ACC. Comme les ALL se réalisent sans support matériel particulier, les participants ne disposent d'aucune ressource contextuelle

autres que les mimiques, certains gestes et l'intonation pour comprendre ce qui se dit. L'intercompréhension du contenu de l'échange verbal est alors nécessaire pour le déroulement des ALL et s'établit notamment au moyen d'annonces. Dans les STR, le travail d'intercompréhension, qui porte sur l'état de compréhension qu'a l'adolescent des notions langagières étudiées, s'effectue fortement au travers de brefs rappels de contenu ou de dire. L'annonce est aussi utilisée pour valoriser les capacités langagières des adolescents, en les constatant. Ralph présente une utilisation plus stylistique de l'annonce : pour pointer les faibles capacités de ses pairs et ce sur le ton de l'humour au demeurant assez particulier, ce qui est une façon de les défier (Exemples 130 et 131). Dans les ACC, le travail d'intercompréhension porte sur des éléments importants pour l'organisation de la séance (p. ex. *Je devrai partir 5 minutes plus tôt aujourd'hui*). Par ailleurs, les participants échangent de brèves nouvelles de ce qui se passe hors-séance. De telles nouvelles sont évidemment plus nombreuses dès lors que le nombre de participants augmente. L'annonce s'avère finalement rare ou absente dans les dyades.

Exemple 130 Groupe – Séance 2 – Activité structurée sur le langage

RAL est le lecteur du procès-verbal mais rencontre des difficultés car la calligraphie laisse à désirer.

RAL 37 b Victor à ton anni- à ton prochain anniversaire je t'achèterai un cours d'écriture.

Exemple 131 Groupe – Séance 4 – Activité structurée sur le langage

Les participants dictent le procès-verbal à Elliot.

RAL 590 a A LA QUESTION: de livia.

ELI 602 a on a répondu à → = ((écrit))

VIC 647 a ((change de voix)) à question d(e) livia. •*

RAL 591 a qu'est-ce t'es bouché • toi

b tu vas- tu vas dev(e)nir boucher quand tu s(e)ras grand.

RAL 593 a tu vas être chômeur professionnel.

Le discours interactif est plus fréquent dans le groupe que dans les dyades. Les contenus d'activités qui nécessitent de recourir à des actions non-verbales ou qui se construisent à partir de supports écrits génèrent des énoncés relevant du DI et la probabilité d'obtenir des séquences de DI augmente dès lors que les participants sont plus de deux. En effet, dans les dyades lorsqu'un énoncé relevant du DI est produit et que l'interlocuteur y répond, nous sommes en présence de deux énoncés relevant de lui, ce qui n'est pas suffisant pour constituer une nouvelle séquence. En revanche, dès lors qu'un énoncé relevant du DI est produit dans le groupe, le nombre de participants susceptibles de réagir à cet énoncé augmente et la probabilité que les participants produisent les 5 énoncés requis pour constituer une nouvelle séquence est alors elle aussi augmentée. Ces raisons permettent de comprendre que le DI soit plus fréquent dans trois activités : les FIN, les STR et les PLA. Dans les FIN, la variation

selon le setting s'explique notamment par une importante mise en place matérielle dans le groupe : les participants réalisent des scénettes filmées et sont ainsi amenés à aménager un espace scénique en déplaçant le mobilier et à mettre en place les caméras. Dans la dyade de Mathieu, les mises en situation sont décrites et discutées et non jouées. Elles ne nécessitent aucune mise en place matérielle, et les commentaires sur les actions en cours sont alors peu nombreux. Dans les STR réalisées par le groupe, qui concernent la rédaction et la lecture du procès-verbal, le support écrit génère de nombreux commentaires. Il en est de même de la condition de dictée qui peut générer des commentaires sur le matériel d'écriture, l'acte d'écriture, le scripteur, sa calligraphie (p. ex. *il est bizarre ton « a »*), son rythme d'écriture (p.ex. *t'en est à quel mot là ?*), et le rythme de la dictée lui-même qui doit tenir compte de l'avancée du scripteur (p.ex. *attend avant de dire ta phrase ; moins vite*). De même, la lecture du procès-verbal peut entraîner de nombreux commentaires en regard du texte qui est à lire (p. ex. *c'est mal écrit*) ou de l'acte de lecture en lui-même (p. ex. *t'es sûr que c'est marqué ça ? relis voir le mot*). Enfin, alors que les PLA, centrées sur des bilans et des programmes, génèrent par définition des récits, dans le groupe, ce sont les séquences de DI qui dominent. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que certaines PLA se réalisent au moyen de supports écrits présents dans la situation de communication et que ces supports génèrent des énoncés relevant du DI. Or un nombre plus important de participants augmente le nombre possible de réactions à la suite de tels énoncés, ce qui augmente aussi alors la possibilité d'obtenir le nombre minimum des 5 énoncés requis pour former une séquence de DI.

Le DTI est plus utilisé dans les dyades que dans le groupe. Ce résultat se retrouve dans les deux activités dans lesquelles l'utilisation de ce discours consiste en l'élaboration de procédures afin d'aider un adolescent à surmonter une difficulté qu'il rencontre dans son quotidien, soit dans les FIN et les STR. En effet, la configuration dyadique apparaît plus adaptée pour se focaliser sur les difficultés rencontrées par un adolescent en particulier et développer des thématiques liées à la façon de les résoudre que la configuration de groupe, dans laquelle les participants ne se focalisent pas nécessairement sur les besoins d'un adolescent en particulier, mais sur des besoins partagés par tous les membres. Le DTI est ainsi investi pour servir les besoins spécifiques d'un adolescent dans les dyades. En revanche, dans l'activité dans laquelle le DTI résulte de demandes effectuées par les logopédistes pour que les adolescents exposent des procédures qu'ils ont eux-mêmes expérimentées (cf. 10.4.3), soit dans les ALL, **le DTI est plus fréquent dans le groupe que dans les dyades.** Cela s'explique car les logopédistes ciblent des procédures susceptibles d'avoir été vécues par l'ensemble des

participants adolescents. Quatre DTI peuvent ainsi être produits à la suite d'une demande alors qu'un seul l'est nécessairement dans les dyades. Dans les JEU, seuls les participants du groupe produisent des DTI, et ce pour adapter des règles à leurs besoins spécifiques.

Le récit est plus fréquent dans les dyades que dans le groupe. Cette différence se retrouve dans deux activités : les PLA et les ALL. Que le récit soit moins fréquent dans le groupe que dans les dyades se justifie par les raisons qui font que d'autres séquences soient davantage utilisées que lui dans le groupe. C'est le cas, nous venons de le voir, de l'annonce qui permet de favoriser l'intercompréhension des participants du groupe et du DI qui advient souvent lorsqu'un énoncé relevant de lui est commenté par plusieurs participants. Ainsi dans les PLA, activités dans lesquelles les récits s'élaborent souvent à partir d'un support écrit, les récits du groupe, même si bien présents, sont fréquemment momentanément suspendus pour recourir au DI (et sont alors très morcelés), ce qui permet d'expliquer que leur part en pourcentages soit moins conséquente que dans les dyades. Une autre raison qui permet d'expliquer l'importance des récits dans les dyades est le fait que l'expérience personnelle y est souvent utilisée pour que l'adolescent puisse exprimer son ressenti vis-à-vis d'elle. Par exemple, et toujours dans le cadre des PLA, un bilan du vécu de la séance est toujours proposé dans la dyade de Mathieu pour qu'il puisse exprimer son ressenti et son état d'esprit. De même, dans les ALL (mais aussi dans les FIN), les mises en évocation dans les dyades s'accompagnent d'un retour sur le ressenti, et invite l'adolescent à se positionner sur ce qu'il a vécu, non seulement en regard de ses capacités mais aussi sur les émotions qu'il a pu ressentir et son état d'être avant, pendant et après l'expérience vécue et évoquée. Dans le groupe, les retours sur expériences s'avèrent moins *intimes* dans le sens où ils sont surtout utilisés comme prétexte pour amener les adolescents à réfléchir sur des thématiques centrales en regard de la période adolescente (p. ex. le parcours scolaire et professionnel) et sur des normes sociales et différentes situations interactionnelles. Ce faisant, ces retours basculent fréquemment sur des discours de l'ordre de l'*exposer*. Ainsi, dans les dyades les récits sont souvent commentés du point de vue du ressenti de l'adolescent, ce qui contribue à leur développement, alors que dans le groupe, ils sont une occasion de réfléchir aux enjeux de la période adolescente, ce qui amène à les clore et à ouvrir des séquences de DT ou de DTI. Par ailleurs, dans les FIN réalisées par le groupe, les retours sur expérience se font immédiatement après la réalisation de l'évènement. Dans les dyades, ils peuvent s'effectuer plusieurs jours après puisque certains évènements ont lieu en dehors du traitement. Dans ces cas, il est nécessaire de repréciser les circonstances et objectifs de l'évènement ce qui concourt à ce que les récits occupent

d'avantage l'espace discursif dans les dyades que dans le groupe (Tableau 29 en annexe). En revanche, dans les STR, le poids discursif du récit est plus conséquent dans le groupe que dans les dyades. Ces récits concernent ceux à inscrire dans le procès-verbal : ils constituent une récapitulation des activités réalisées durant la séance, se caractérisent par une certaine longueur et sont très morcelés.

12.3 Les caractéristiques interactionnelles

Nous montrons que le setting a une influence sur le morcellement des séquences (12.3.1), sur les répétitions d'annonces (12.3.2), sur le mode des sollicitations (12.3.3) et enfin sur la légitimation par les logopédistes des séquences initiées par les adolescents (12.3.4).

12.3.1 Le morcellement des séquences

Le morcellement des séquences concerne par définition les séquences avec évocation d'expériences développées (REP et DTI). L'ordre de production décroissant des séquences *produites en 1 partie vs morcelées* dans les 4 interactions est le suivant :

Barbara (116 développements) : produites en 1 partie (56,90%) > morcelées (43,10%) ;

Marine (134 développements) : produites en 1 partie (53,73%) > morcelées (46,27%) ;

Mathieu (116 développements) : produites en 1 partie (62,93%) > morcelées (37,07%) ;

Groupe (404 développements) : morcelées (55,20%) > produites en 1 partie (44,80%).

Le morcellement des séquences est un phénomène interactionnel observable dans des parts conséquentes dans les 4 interactions. Statistiquement, les séquences morcelées dominent dans le groupe ($p < .05$), celles produites en 1 partie dominent dans la dyade de Mathieu ($p < .01$) et aucun de ces deux regroupements de séquences ne domine dans les 2 autres dyades, bien que les séquences produites en 1 partie soient majoritaires ($p > .05$ pour les 2 dyades). Le morcellement des séquences est ainsi plus marqué dans le groupe que dans les dyades. Par ailleurs, le nombre de parties que peut présenter une séquence morcelée est plus conséquent dans le groupe que dans les dyades : les séquences *morcelées* des dyades le sont surtout en 2, 3 ou 4 parties, alors que celles du groupe peuvent l'être en 12. Au-delà de ces nombres de parties, les séquences *morcelées* concernent des cas isolés. Les récits les plus *morcelés* des 3 dyades atteignent au maximum 7 ou 8 parties alors que ceux du groupe en comprennent davantage. Nous dénombrons ainsi 23 récits dépassant les 8 parties dans le groupe, le plus *morcelé* atteignant 25 parties.

L'importance des séquences morcelées dans les 4 interactions s'explique par le fait qu'à l'oral il est possible de suspendre sa production discursive puis de la poursuivre ensuite dans l'interaction : des digressions sont parfois effectuées, et il est souvent nécessaire d'interrompre la production afin de favoriser l'intercompréhension entre participants. Par ailleurs, des éléments externes peuvent venir perturber la coproduction en cours et l'interrompre momentanément. Différents procédés interactionnels permettent d'expliquer l'importance des séquences *morcelées*, dont les amorces d'évocation (a), les évocations construites *en miroir* (b), le besoin ponctuel de recourir à un autre genre discursif (c), l'élaboration collective d'évocation écrite (d) et le récit construit à partir d'un support présent dans la situation de communication (e).

a) Les amorces d'évocation. Dans certains cas, la ou les premières parties de la séquence n'est ou ne sont pas développées. Cette ou ces parties constituent alors une ou des amorce(s) de récits. En effet, certains récits sont amorcés mais n'aboutissent pas tout de suite dans le sens où ils ne sont pas immédiatement développés. Une *amorce de récit* correspond ainsi à un énoncé qui relève de l'architype du récit mais qui est *isolé*, - c'est-à-dire qu'il ne partage pas les caractéristiques d'ancrage des énoncés environnants, ou s'il les partage, qu'il ne présente pas la même implication du locuteur que les énoncés environnants - et qui présente des aspects de contenus en lien avec une évocation qui est développée dans la suite de l'interaction (Exemple 132).

Exemple 132 Groupe – Séance 3 – Activité langagière libre

La prise de parole de Ralph survient pendant qu'un autre adolescent, Alex, raconte une de ses expériences en tant que stagiaire. Alex évoquait alors le bizutage qu'il a expérimenté sur son lieu de stage.

RAL 239 a on m'a fait la même chose. •

ELI 102 a tu t'es pas• ennuyé ?

Schisme 16

Foyer d'interaction 16a

ALE 152 a ((fait "non" de la tête)) nan.

LOB 211 a nan.

ELI 103 a on s'ennuie jamais dans une cuisine.

ALE 153 a il était vachement bien.

Foyer d'interaction 16b

RAL 240 a on m'a fait la même chose.

LOA 263 a attends;

b attends;

c tu peux raconter après.

RAL 241 ((rires)).

Fin du schisme 16

LOB 212 a c'était bien pour toi ?

ALE 154 a ((acquiescement))

LOB 213 a donc le résultat d(e) ce stage c'est qu(e) t'étais content ?

ALE 155 a ouais.

[Le récit du stage d'ALE se poursuit sur 80 énoncés]

LOA 272 b donc c'(é)tait pas mal quand même ?
 ALE 176 a mhm. = ((acquiescement))
 LOA 273 a ouais.
 b d'accord.
 c très bien.
RAL 242 a on m'a fait la même chose que toi.
 ELI 113 a c'était pas rien.
RAL 243 a le p(e)tit gag. •
 LOB 229 a est-ce que vous avez • des questions à lui poser à °Alex° concernant cette
profession ?••
 RAL 244 °((lève la main))°
 ALE 177 a ((acquiescement)) t'es y allé à la cuisine ?••
 RAL 245 a moi j'ai pas des questions
b mais moi aussi on m'a fait un gag du genre euh.
 LOB 230 a on t'a aussi charrié ?
 RAL 246 a mhm.
 LOB 231 a dans ton lieu de travail.
 RAL 247 a iz ont profité que mon frère il- il soit pas là.
 LOB 232 a ouais.
 RAL 248 a izét- il était allé à un autre euh à- au garage euhm Autoxxx
 b c'est la même chose que nous sauf q(ue) c'était pour les poids lourds.

Dans l'exemple 132, Ralph tente d'introduire à quatre reprises une de ses propres expériences de stage (RAL239a, 240, 241 et 242), alors que les autres participants sont en train d'évoquer l'expérience de stage d'Alex. Ces tentatives concernent des énoncés isolés puisqu'ils ne présentent pas la même implication du locuteur que celle du récit que le groupe est en train d'élaborer. Pour cette raison, les autres participants ne coproduisent pas le récit que Ralph tente d'introduire. En effet, la 1^{ère} tentative est ignorée par les autres membres du groupe. La 2^{ème} débouche sur l'annonce de nouvelle de LOA263 planifiant le récit de l'adolescent à un moment ultérieur dans la séance. Les 3^{ème} et 4^{ème} tentatives sont ignorées. A la 5^{ème} tentative (RAL245b), l'adolescent parvient à développer son récit, qui est finalement coproduit avec les autres participants, puisqu'une logopédiste pose une question traitant de l'expérience de Ralph. Les quatre premières tentatives sont considérées comme des amorces de récit parce que finalement dans la suite de l'interaction l'évocation est développée. Les amorces sont considérées comme constitutives de la séquence du récit que l'on voit se développer par la suite. Ainsi, certaines séquences morcelées le sont parce qu'elles comportent une amorce.

b) Les évocations construites en miroir. Au sein d'une même thématique, tout changement d'implication du locuteur, lequel changement entraîne avec lui un changement de séquence, concerne une évocation construite *en miroir* à la précédente. Autrement dit, lorsque les participants évoquent à tour de rôle l'une de leurs expériences personnelles à partir d'un

même thème nous sommes en présence d'évocations construites *en miroir*, comme dans l'exemple 132, vu précédemment, dans lequel Ralph introduit son expérience de stage alors même que les autres participants évoquent l'expérience de stage d'Alex. Les récits construits en miroir peuvent être produits l'un après l'autre dans la linéarité de l'interaction, et donc chacun en une partie. Dans l'exemple 21 (cf. 7.4.1), le récit construit en miroir est imposé par l'activité puisque les participants sont amenés à répondre chacun à leur tour à une question issue d'un jeu de règles dont le but est de produire des évocations d'expériences personnelles. Ainsi, à partir d'une thématique imposée par le jeu, les participants évoquent l'une de leurs expériences personnelles l'un après l'autre. Le 1^{er} récit concerne une expérience de la logopédiste (de LOB395 à MAT408), et le 2^{ème} une de l'adolescent (de LOG397 à LOG402). Dans d'autres cas, les récits construits en miroir ne sont pas seulement juxtaposés, mais entremêlés puisque ce sont différents aspects de l'expérience qui se font écho, les participants comparant leurs expériences et produisant par conséquent leur récit en plusieurs temps. Les séquences de récits qui résultent de ces échanges sont alors *morcelées* et les parties de chacune de ces séquences sont imbriquées les unes avec les autres (Exemple 133).

Exemple 133 Dyade de Barbara – Séance 2 – Activité langagière libre

La logopédiste est en train de produire le récit de ses vacances au Maroc.

- LOG 13 a **et alors on s(e) disait « *ah c'est pas possible quoi !* »**
 b *on vi- on vient au Maroc.*
 c *et pis o:n on rencontre la neige quoi ».*
 BAR 14 a vous êtes allée par les souks ?
 LOG 14 a oui j(e) suis allée dans un souk.
 b ouais. / #
 c **puis toi t'étais allée à Marrakech hein ?**
 d c'est ça?
 BAR 15 a {xxx}
 BAR 16 a ouais.
 LOG 15 a je me rappelle.
 b t'étais allée l'année où (il) y avait eu euh l'attentat.
 BAR 17 a mhm.
 LOG 16 a j'avais eu peur pour toi.
 BAR 18 a en plus j'avais mangé dans l(e) même restaurant.
 LOG 17 a ouais.
 BAR 19 a le- la veille.
 LOG 18 a la veille.
 BAR 19 a ((acquiescement))
 LOG 18 a ((acquiescement))
 b ouais je m(e) rappelle de ça.
 c **alors nous on était pas §**
 d Marrakech c'e:st euh à l'ouest. #
 e nous on était de l'autre côté. #
 f on était pas dans des grandes villes.
 g on était dans des- des tout petits villages.

BAR 20	a	mh.
BAR 21	a	a:h ah!
BAR 22	a	nous là où on a été là la ville bah euh (il) y avait un souk pour le:s gens d(e) là-bas et un souk pour les euh mm ts pour en fait les touristes.
	b	mais quand tu vas là-bas ils essaient trop d(e) t'arnaquer.
	c	donc tu penses c'est mieux d'aller dans le souk des euh des euh des personnes normales quoi là-b- qui vivent là-bas.
LOG 19	a	d'accord.
	b	pis vous y êtes allés dans l'autre euh ?
BAR 23	a	on est allé dans les deux.

Au début de cet extrait, la logopédiste poursuit le récit de son voyage au Maroc (LOG13a à LOG14b), qu'elle a auparavant initié dans l'interaction. Elle sollicite ensuite une expérience similaire qu'a vécue l'adolescente (LOG14c), ce qui permet d'ouvrir une 2^{ème} séquence de récit qui est coproduite jusqu'au tour de LOG18b puisqu'ensuite la logopédiste fait à nouveau référence à son propre voyage (LOG18c). Cette intervention constitue une poursuite du récit concernant le voyage de la logopédiste. Ce récit va jusqu'à BAR21, et traite des lieux du voyage. En BAR22, l'adolescente s'engage dans cette thématique du lieu, et réactive le récit de sa propre expérience du Maroc. Ces deux récits de voyage sont ensuite encore enchâssés l'un dans l'autre sur des dizaines de tours de parole. Comme l'atteste l'exemple 133, les évocations *construites en miroir* sont susceptibles de s'actualiser lors de reprises de contact à la suite de congés, lorsque les participants échangent à tour de rôle des évocations concernant leurs week-ends ou leurs vacances dans le cadre d'une ALL (10.3.2 : Exemple 94 : *on raconte un peu ce qu'on a fait ?*). Ce moment de reprise de contact est propice à la comparaison d'expériences et permet ce faisant d'entretenir la relation thérapeutique.

Ainsi, les thématiques de l'échange sont assez libres et ouvertes dans les ALL et souvent proposées par une logopédiste, alors qu'elles sont orientées par une question dans le cadre des JEU. Dans les STR, les thématiques des évocations construites en miroir sont centrées sur le langage dans ses aspects communicationnels. Dans le groupe, l'échange d'expériences résulte souvent d'un thème proposé par les logopédistes, invitant les adolescents à partager l'une de leurs expériences personnelles. Par exemple, les adolescents sont invités à évoquer tour à tour les canaux de communication qu'ils ont utilisés ou qu'ils seraient prêts à investir pour obtenir une place de stage ou d'apprentissage. Les récits des adolescents se répondent alors et les différents moyens de contacter un employeur sont évoqués (téléphone, courrier papier, mail, visite à l'employeur). Ce faisant la discussion a pu se mener sur les caractéristiques d'une communication téléphonique efficace en s'appuyant sur les conversations téléphoniques

vécues par les adolescents. C'est notamment en raison des évocations construites en miroir que les nombres de parties des séquences morcelées s'avèrent conséquents dans les ALL et les STR. Ainsi, la pratique de l'évocation construite en miroir génère bien souvent des évocations constituées de plus de 5 énoncés puisqu'il faut reprendre nécessairement des aspects de contenu déjà évoqués. Par ailleurs, les participants peuvent être amenés à mettre en relief des similitudes et différences quant aux aspects des expériences évoqués en écho ce qui peut générer davantage de commentaires que dans le cadre des évocations non-construites en miroir. Cela permet d'expliquer que les évocations construites en miroir concernent davantage les développements d'expériences que les mentions. Relevons enfin que cette pratique est peu usuelle dans le cadre des discours de l'ordre de l'*exposer*.

c) Le recours à un autre genre discursif. Souvent, le besoin ponctuel de recourir à un autre genre discursif justifie les suspensions d'évocations. L'interruption peut être provoquée par le locuteur impliqué ou par l'interlocuteur (Exemple 134).

Exemple 134 Dyade de Barbara – Séance 2 – Activité structurée sur le langage

La logopédiste ouvre un DTI afin d'inviter l'adolescente à réfléchir de manière méthodique aux mots qu'elle aurait besoin d'apprendre à orthographier. Barbara introduit un récit pour répondre à cette requête.

- LOG 84** **b** **l'autre question c'était quels mots tu vas apprendre**
 [...]

BAR 95 **a** **parce qu'en fait moi avec monsieur T. en français ((inspiration)) on nous d(e)mande d(e) lire une espèce de livresur j(e) sais pas quelle euh quelle personne.**

 b mais euh (il) y a des mots un peu bizarres que nous on dit pas main(te)nant qui ab-euh comme euh.

 c ((plus bas)) j(e) sais pas.*

 d euh trouva- euh « trouvasse », #

 e des choses un peu bizarres.

LOG 88 **a** mhm.

LOG 89 **a** ouais.

 b **alors « trouvasse » c'est quoi c'est pas un mo- c'est quoi comme euh ?**

BAR 96 **a** un verbe.

LOG 90 **a** c'est un verbe.

 b puis c'est quoi sa particularité « trouvasse » ?

 c parce que t'as raison c'est quelque chose qu'on utilise plus maintenant. #

 d mais c'est quoi qu'on utilise plus ?

 e parce que c'est quel verbe « trouvasse » ?

BAR 97 **a** ouais.

BAR 98 **a** trouver.

LOG 91 **a** donc le verbe « trouver » on l'utilise encore. #

 b donc c'est quoi qu'on utilise plus ?

BAR 99 **a** ouais.

BAR 100 **a** la conjugaison ?

LOG 92 **a** c'est le TEMPS.

 b ouais.

	c	puis en fait ça c'est c'est un temps qui s'appelle le subjonctif imparfait.
	d	mais c'est vrai qu(e) c'est un temps qu'on utilise plus.
BAR 101	a	mm. et à ces mots-là j'ai assez un peu de mal à faire.
LOG 93	a	((inspiration)) mais ça est-ce qu'(il) y a vraiment des risques que tu doives les écrire ces mots?
BAR 102	a	non.
LOG 94	a	tu vois ? /
	b	donc là c(e) que t(u) as d(e) la peine c'est quoi ?
	c	c'est à les lire plutôt?
BAR 103	a	ouais.
LOG 95	a	ou bien quand tu dois le:s mm peut-être à les comprendre?
BAR 104	a	bah à les comprendre ça va encore.
	b	j(e) peux lire les premières lettr- les les premières lettres à peu près.
	c	et j'arrive à à savoir ce que c'est.
	d	mais [zi] à lire c'est un peu bizarre.
LOG 96	a	ouais. /
	b	mais ça c'est clair qu'il faut qu'on util-§
	c	si tu veux / dans les les choses qu'on devait entraîner / (il) y avait cette idée →

L'exemple 134 présente une séquence de récit actualisée en 2 parties. La 1^{ère} correspond à une réponse possible de l'adolescente à la demande de la logopédiste (LOG84b). L'adolescente introduit un récit pour tenter de cibler les mots qu'elle a du mal à orthographier (BAR95). Il s'agit d'une expérience de lecture d'une pièce de théâtre de Molière faite en classe qui l'a amenée à se confronter à des utilisations de modes et temps verbaux de cet auteur. Elle expose ce problème durant 5 énoncés. La logopédiste produit un accusé de réception (LOG88) et un acquiescement (LOG89), signifiant qu'elle a pris en compte cette difficulté.

La logopédiste recourt ensuite à un discours théorique pour faire prendre conscience à l'adolescente que la difficulté qu'elle rencontre est liée à une utilisation spécifique des modes et temps verbaux (LOG89b à LOG92). C'est ainsi un besoin de solliciter un type de discours de type définitoire qui interrompt cette mise en récit afin de faire comprendre à l'adolescente que sa proposition ne cible pas les mots qu'elle aurait vraiment besoin d'apprendre à orthographier. Ce discours théorique ne permet pas à l'adolescente de comprendre tout de suite que les exemples de mots qu'elle vient de donner ne sont pas liés à l'orthographe lexicale mais à des usages spécifiques des verbes déterminant les règles de conjugaison à leur appliquer. Probablement pour cette raison, l'adolescente réintroduit son expérience personnelle (BAR101), ce qui lui permet de réitérer l'expression des difficultés qu'elle rencontre avec ces verbes. Nous sommes ainsi en présence d'une poursuite du récit précédemment introduit. La logopédiste s'engage alors dans ce récit en proposant des feedbacks sur l'expérience vécue par l'adolescente, dont la fréquence d'utilisation de ces modes, afin de mettre en avant la réelle difficulté de l'adolescente, qui correspond à la lecture

de tels verbes, voire à leur compréhension. Elle amène ainsi l'adolescente à construire du sens, l'engageant à cibler plutôt des mots qu'elle sera amenée à écrire dans ses productions. La 2^{ème} partie de ce récit résulte ainsi d'une réintroduction de l'expérience de l'adolescente, poursuite que la logopédiste investit. En effet, le discours théorique n'ayant pas produit l'effet escompté, elle s'appuie sur l'expérience de l'adolescente pour l'amener à comprendre les mots qui lui seraient plus utiles d'apprendre à orthographier. Elle s'engage ensuite vers une résolution du problème qui vient d'être exposé (LOG96a et b), admettant le besoin de l'adolescente de travailler les accords verbaux, et clôture ce faisant la séquence de récit initiée par l'adolescente. Elle recentre ensuite son discours sur une expérience commune à la dyade afin de rappeler les points qu'elles avaient décidé de travailler ensemble (LOG96c).

Le récit de l'expérience de l'adolescente est *morcelé* : d'une part la logopédiste ne l'a plus coproduit pour solliciter le genre discursif de l'*exposer* plus à même d'amener l'adolescente à prendre conscience des difficultés qu'elle rencontre et d'autre part l'adolescente l'a poursuivi et la logopédiste a accepté cette poursuite en s'engageant dans la coproduction du récit avec l'adolescente. Par rapport à la thématique de l'utilisation des évocations, l'exemple 134 montre que la mise en récit d'une expérience peut constituer en une ressource discursive pour l'adolescent lui permettant de répondre à une question de sa logopédiste (partie 1 de la séquence), mais aussi une stratégie déployée par la logopédiste pour amener l'adolescent à se poser des questions (partie 2 de la séquence). Ainsi, les logopédistes peuvent réinvestir les expériences des adolescents afin de les aider à cibler leurs réels besoins.

d) Le récit collectif de la séance à inscrire dans le procès-verbal. Dans les STR du groupe, les participants élaborent collectivement un bilan de la séance par écrit. Il s'agit du procès-verbal de la séance. Cette élaboration est susceptible de générer divers commentaires indépendants de l'évocation en cours comme des constats propres à la situation de communication, des réflexions théoriques sur la façon d'orthographier les mots, ou des parenthèses constituant des ouvertures vers des discussions généralisantes se distançant de l'expérience spécifique. Après ces suspensions, les poursuites du récit à inscrire dans le procès-verbal sont souvent introduites par des formules du type *on a fait quoi après ?* mettant notamment l'accent sur l'importance de décrire les activités réalisées dans l'ordre temporel de leur réalisation (p. ex. *Non mais avant ça ? ; Non mais après qu'est-ce qu'on a fait ? ; Mais après ? ah moi, il me semble que l'on a fait autre chose*) (voir aussi Exemple 135).

Exemple 135 Groupe – Séance 2 – Activité structurée sur le langage

Alex est le scripteur de ce récit collectif.

LOA 493 **a** **alors tu veux dicter la:- tu peux dicter la première phrase euh Ralph ;**

RAL 551 a ih ! tous présents.

LOA 494 a tous présents.

ELI 409 a Alex a lu le p.

LOA 495 **a** **tous présents.**

b la dernière lettre de présents ?

ALE 410 a « -s ».

ELI 410 a « -s ».

RAL 552 a « -s ».

LOA 496 a ok.

b très bien.

c **deuxième information?**

LOB 733 a Elliot tu as dit la deuxième.

b tu la répètes au moment où il a b(e)soin d(e) l'écrire.

ELI 411 a Alex →

LOB 734 a ((acquiescement))

ELI 412 a Alexis →

LOB 735 a mhm.

ELI 413 a a lu → //

ELI 414 a le pv. //

La logopédiste initie ce récit collectif en sélectionnant le membre du groupe qui devra produire la 1^{ère} information (LOA493). Ralph, l'adolescent sélectionné, produit alors l'information demandée (RAL551), laquelle est validée par la logopédiste (LOA494). Elliot se sélectionne pour produire la 2^{ème} information (ELI409). La logopédiste interrompt ensuite l'élaboration de son récit car Alex a mal orthographié un mot. Elle ouvre alors une séquence de discours théorique (LOA495) pour discuter avec le groupe de l'orthographe de ce mot et amener l'adolescent à se corriger. Elle valide (LOA496a et b) la proposition qui est donnée par les trois adolescents (ALE410, ELI410 et RAL552). Elle poursuit ensuite la séquence de récit collectif en demandant la 2^{ème} information qui doit y figurer (LOA496c). L'autre logopédiste rappelle alors que cette information avait déjà été donnée par Elliot (LOB733) et propose à l'adolescent de la reproduire lorsque le scripteur sera prêt (LOB733), ce que commence à faire l'adolescent (ELI411). Il dicte cette information en plusieurs temps (ELI411 à 414a) en tenant compte du rythme d'écriture du scripteur, ce qui est validé par la logopédiste (LOB734 et 735). Ce récit se poursuit ensuite dans l'interaction et sera encore suspendu 7 fois.

Ainsi, chaque procès-verbal contient le récit des activités effectuées lors de la séance. L'élaboration collective de ce récit peut être interrompue par des rappels quant à la structure attendue du récit, notamment les informations qui doivent y figurer, lesquelles, nous venons de le dire, sont à donner dans un ordre précis. La mise en récit peut aussi être interrompue par des discours sur la façon d'orthographier des mots. De plus, le rythme de production de tels

récits est assez lent puisqu'il est destiné à être transcrit. Nous ne sommes donc pas dans un rythme habituel de production orale de récit, ce qui pourrait expliquer une certaine agitation des adolescents qui doivent attendre que le scripteur achève ses phrases avant de poursuivre l'élaboration du récit. L'agitation des adolescents induite par ces conditions particulières d'élaboration discursive, peut ainsi aussi être à l'origine des interruptions de séquences de récits. En effet, dans ces cas, nous observons alors des invitations des logopédistes à se recentrer sur l'activité à réaliser. Pour toutes ces raisons, les séquences des récits collectifs de remémoration de la séance vécue, font partie des séquences les plus *morcelées*.

Lors de la lecture du procès-verbal, le récit collectif écrit constitue une séquence de récit en elle-même. Or sa lecture est souvent entrecoupée de commentaires et de discussions. En outre, elle fait émerger la mise en récit de différents souvenirs des participants. Pour cette raison, la lecture des récits collectifs génère elle aussi des séquences très *morcelées*.

e) Le récit construit à partir d'un support présent dans la situation de communication. L'importance des séquences *morcelées* dans les PLA s'expliquent par le fait que ces récits se construisent le plus souvent à partir de supports présents dans la situation de communication. Il peut s'agir d'un inventaire des séances où le traitement a pu avoir lieu ou de planifier celles à venir en se basant sur un calendrier ou un agenda. Il peut aussi s'agir d'un bilan des apprentissages ou activités réalisés durant l'année et de la planification de celles à venir en se basant sur un classeur. Ces bilans et planifications ne sont pas forcément linéaires. Ils peuvent faire émerger de nombreux commentaires, et constats dans la situation présente. Ils peuvent aussi générer la mise en récit d'un événement spécifique ayant eu lieu durant le traitement, ou concerner des évocations personnelles notamment celles concernant les raisons des indisponibilités spécifiques à chaque participant. Lorsqu'ils ciblent les apprentissages, ils peuvent activer des discours théoriques. Pour toutes ces raisons, les PLA génèrent des séquences très *morcelées*.

Par ailleurs, dans le groupe et d'une séance à l'autre, les adolescents doivent à tour de rôle assumer la fonction de lecteur ou de scripteur du procès-verbal. La distribution de ces deux fonctions entre les adolescents est prédéfinie pour chacune des séances. Pourtant, les participants s'engagent parfois dans la coproduction d'un récit afin de déterminer l'adolescent qui avait été désigné pour lire le procès-verbal, et celui qui l'avait été pour rédiger celui de la fin de la séance. En effet, il semble assez compliqué pour les adolescents de se remémorer l'ordre qui avait été établi, et de surcroît de se mettre d'accord entre eux quant aux personnes

désignées pour effectuer ces tâches. Pour cette raison, ce récit est souvent entrecoupé de divers souvenirs et de consultations des anciens procès-verbaux afin de trouver des indices leur permettant de se mettre d'accord. Il est d'ailleurs assez difficile pour les adolescents de se retrouver dans les dates. Ils effectuent alors de nombreux essais avant de trouver lequel parmi eux est censé lire ou écrire. Par conséquent, les séquences de récit concernant la désignation préétablie du lecteur et du scripteur du procès-verbal font partie des plus *morcelées*.

12.3.2 Les répétitions d'annonces

La répétition d'annonces est peu conséquente. Dans les 4 interactions, les annonces sont massivement non-répétées (Annonces non-répétées : Dyades : Barbara : 84,78% ; Marine : 88,61% ; Mathieu : 87,69% ; Groupe : 85,69%). Lorsqu'elles sont toutefois répétées, elles le sont généralement 1 fois (81,19% des annonces répétées). Pour quelques-unes, nous pouvons observer deux répétitions (17,82%), et ce surtout dans le groupe. Seul le groupe produit une annonce qui est répétée 3 fois. Le phénomène interactionnel de reprise est fréquent à l'oral, puisqu'il contribue à favoriser l'intercompréhension entre locuteurs. Rappelons que nous avons vu que l'annonce présente des contenus permettant de structurer le déroulement de la séance (distribution des rôles dans la séance), de l'interaction (rappels des dire) et des activités (rappel des règles d'un jeu, jalonner des étapes dans la réalisation de l'activité). Elle favorise ainsi l'intercompréhension de ce qui a été fait et de ce qui est à faire. Elle met en emphase des contenus importants. Ainsi, c'est surtout le caractère important des contenus qui est nécessaire à être répété. Le phénomène de l'amorce est une autre cause de la présence d'annonces répétées. En effet, lorsque les participants ne réagissent pas à la suite de l'introduction d'une évocation d'expériences personnelles, l'évocation n'a pas l'occasion d'être développée, et reste alors au stade de l'annonce de nouvelle. Les annonces *répétées* peuvent donc s'expliquer par le fait qu'un participant tente à plusieurs reprises de développer un récit à propos de ses expériences personnelles mais que son ou ses interlocuteurs ne réagisse(nt) pas (Exemple 136).

Exemple 136 Groupe – Séance 3– Activité structurée sur le langage

Les participants sont en train d'écouter la lecture que fait Victor du procès-verbal de la séance précédente.

ALE 17	b	puis en tous cas j(e) passe l(e) permis scooter.
LOB 26	a	tu- tu attends;
	b	tu pourras <u>nous dire</u> •• toute à l'heure.
ALE 18	a	<u>mhm.</u> ••
ALE 19	a	encore bientôt dans 6 mois.
LOB 27	a	mais oui.
	b	faut bien l'écouter;
ALE 20	a	c'est long.
LOB 28	a	((avec une voix plus imposante)) on écoute Victor d'abord;*

Dans l'exemple 136, l'adolescent tente à trois reprises d'introduire l'évocation d'un de ses projets. Il initie une annonce (ALE17), mais celle-ci est refusée par la logopédiste (LOB26) qui propose toutefois de différer l'évocation à un moment plus opportun dans le futur de la séance (LOB26). L'adolescent semble accepter (ALE18), mais répète ensuite son annonce (ALE19). La logopédiste en atteste la réception (LOB27a) tout en refusant d'en apprendre davantage puisqu'elle le recentre sur l'activité en cours (LOB27b). L'adolescent apporte tout de même un complément à son annonce (ALE20) ce qui provoque une 2^{ème} demande de la logopédiste de centration sur l'activité que le groupe réalise (LOB28). Finalement l'adolescent est contraint d'abandonner son projet discursif de mise en récit. Il ne réitérera plus son annonce dans la suite de l'interaction et aucun participant ne le sollicitera non plus à ce sujet. Son évocation est donc restée au stade de l'annonce. Les séquences *répétées* peuvent ainsi traduire un projet discursif de mise en récit qui n'a pas abouti. En l'occurrence, cet échec se justifie pour des raisons de planification des activités qui sont à réaliser durant la séance ainsi que du contenu de l'évocation qui n'est pas en lien avec l'activité en cours. Ainsi, les répétitions d'annonces traduisent dans quelques cas une nouvelle tentative d'introduire une évocation d'expériences personnelles dans l'interaction, voire de la développer et de produire un récit, mais sans y parvenir. Dans l'exemple 137, la logopédiste parvient à finaliser son annonce.

Exemple 137 Dyade de Marine – Séance 1 – Planifications/bilans

Les participants consultent un calendrier. Précédemment l'adolescente a fait part qu'elle n'appréciait guère les vacances d'été.

LOG 12	a	alors là j'étais• §§
MAR 12	a	<u>puisque c'est là:</u> après on doit tout recommencer l'école.
LOG 13	a	ouais.
	b	là j'étais•• §§
MAR 13	a	<u>et puis j'aime pas••</u> .
LOG 14	a	là j'étais malade hein ?
	b	on s'est pas vu.

La logopédiste fait plusieurs tentatives avant de parvenir à produire son annonce, dans laquelle elle souhaite expliquer à l'adolescente la raison pour laquelle la dernière séance n'a pas pu avoir lieu. Sa 1^{ère} tentative (LOG12) est chevauchée avec la poursuite du récit qu'avait initié l'adolescente peu auparavant (MAR12). La logopédiste consent alors à approuver ses dires (LOG13a), puis effectue une 2^{ème} tentative (LOG13b), mais l'adolescente poursuit son récit (MAR13). Cette fois la logopédiste ne réagit plus aux dires de l'adolescente et parvient à finaliser son annonce (LOG14a), ce qui lui permet d'enchaîner sur l'ouverture d'un récit d'expérience partagée par la dyade (LOG14b). Ainsi, les annonces *répétées* sont souvent liées à des difficultés d'introduire ou de développer l'évocation dans l'interaction.

12.3.3 Les sollicitations dans le groupe

Dans le groupe il est possible de différencier les demandes générales effectuées auprès de plusieurs participants de celles qui sont adressées à un seul participant (a), mais aussi de différencier le statut du participant pour lequel la demande est effectuée (b).

a) Demandes adressées vs générales. Les demandes adressées à un seul participant sont majoritaires, et dominant par rapport aux demandes générales ($p < .001$). Ce résultat se retrouve chez les adolescents ($p < .05$) et les logopédistes ($p < .01$). Les demandes adressées sont utilisées pour ouvrir chacune des 3 séquences avec évocation alors que les demandes générales génèrent essentiellement des évocations développées (REP ou DTI) (Tableau 20).

Tableau 20

Distribution en pourcentages des demandes adressées et des demandes générales chez les adolescents et chez les logopédistes pour les 3 genres de séquences ainsi que dans l'ensemble du groupe

Statut du participant	Genre de séquences	Demandes générales	Demandes adressées à un seul participant	100%
Adolescents	ANO	12.50	87.50	24
	DTI	0.00	100.00	3
	REP	51.72	48.28	29
	Total ADO	32.14	67.86	56
Logopédistes	ANO	30.68	69.32	88
	DTI	42.11	57.89	19
	REP	44.44	55.56	126
	Total LOG	39.06	60.94	233
Total des sollicitations dans le groupe		37.72	62.28	289 ^a

^a Sur les 295 sollicitations relevées, nous avons exclu des analyses 6 demandes. Deux d'entre elles concernent des cas où le locuteur s'adresse à lui-même : il donne à voir ses interrogations, effectives ou feintes, aux autres participants (*où est-c(e) que j'ai vu le « livre » ?*). Comme il ne s'adresse pas explicitement à eux, nous les avons exclues des analyses. Les quatre autres sont effectuées dans le cadre de JEU de rôles.

Statistiquement, pour les deux statuts, lorsque la sollicitation permet d'obtenir une information isolée (ANO), elle est destinée à un seul participant (ADO : $p < .001$; LOG : $p < .001$) alors que lorsqu'elle débouche sur une évocation d'expérience développée (REP ou DTI) elle peut concerner dans des proportions comparables un ou plusieurs participants (REP : ADO : $p = 1$; LOG : $p > .05$; DTI : LOG : $p > .05$), hormis pour les demandes de DTI effectuées par les adolescents qui concernent 3 occurrences toutes adressées à un seul participant. Les demandes générales qui portent sur des expériences non-partagées amènent les participants du groupe à comparer leurs expériences. En effet, si la demande générale vise une expérience partagée, elle attend nécessairement un seul développement de l'expérience, alors que si elle vise une expérience non-partagée (7.4.3 : Exemple 36 : *Qui parmi vous... ?*), elle en attend plusieurs

successifs. Ainsi grâce aux demandes générales, chaque participant du groupe est invité à évoquer une de ses expériences en lien avec la thématique présente dans la demande. Il est alors possible que plusieurs participants se sélectionnent et répondent en même temps. Une seule demande générale, soit un seul énoncé sollicitant, permet ainsi dans le groupe d'initier plusieurs séquences discursives différentes. Par ailleurs, à la suite d'une demande générale, il est souvent possible d'observer que la logopédiste sélectionne elle-même l'adolescent en produisant tout de suite une demande adressée.

b) Statut du locuteur pour lequel la demande est destinée. Ce statut a été observé au sein des demandes adressées à un seul participant et au sein des demandes générales.

Les demandes adressées à un participant. L'ordre de production décroissant du statut pour lequel est adressée la demande est présenté pour les adolescents et les logopédistes :

ADO (38 demandes adressées) : à un adolescent (55,26%) > à une logopédiste (44,74%) ;

LOG (142 demandes adressées) : à un adolescent (95,77%) > à une logopédiste (44,74%).

Les demandes adressées des logopédistes sont massivement destinées aux adolescents ($p < .001$). En revanche celles des adolescents s'adressent à leurs pairs et à leurs logopédistes en proportions statistiquement comparables ($p > .05$). Le statut de l'interlocuteur pour lequel la sollicitation est effectuée varie ainsi selon le statut du locuteur qui l'a produite. Les adolescents ont donc la capacité d'introduire des évocations d'expériences personnelles dans l'interaction concernant aussi bien leurs pairs que leurs thérapeutes, en les sollicitant. En revanche, les logopédistes se positionnent dans leur statut en sollicitant essentiellement des évocations concernant leurs patients. Lorsque les sollicitations concernent une expérience partagée par le groupe, les demandes des logopédistes adressées à un seul participant permettent de sélectionner l'adolescent invité à produire l'évocation (Exemple 136 : LOB28).

Les demandes générales. L'ordre de production décroissant du statut pour lequel est dirigé la demande est présenté dans ce qui suit pour les adolescents et les logopédistes :

ADO (18 demandes générales) : dirigées vers les logopédistes (55,56%) > vers le groupe (44,44%) ;

LOG (91 demandes générales) : dirigées vers les adolescents (90,11%) > vers le groupe (9,89%).

Les demandes générales des adolescents, tout comme celles des logopédistes ne sont jamais dirigées exclusivement vers leurs pairs. Chez les logopédistes, les demandes dirigées vers les

adolescents dominant par rapport à celles dirigées vers l'ensemble des participants du groupe ($p < .001$) et chez les adolescents celles dirigées vers les logopédistes et celles dirigées vers l'ensemble des participants du groupe sont produites en proportions statistiquement comparables ($p > .05$). Au travers de leurs demandes les logopédistes se centrent sur leurs patients et les adolescents sur leur traitement puisque qu'ils sollicitent des expériences que partagent leurs logopédistes ou des expériences qu'ils partagent avec les membres du groupe. Ces résultats nécessitent quelques commentaires. Les demandes faites au groupe visent à obtenir des informations qui peuvent tout aussi bien être fournies par les adolescents que par les logopédistes, alors que celles effectuées auprès de participants au statut opposé ciblent une information que détiennent les thérapeutes pour celles formulées par les adolescents, ou les patients pour celles formulées par les logopédistes. Les logopédistes sollicitent ainsi à travers leurs demandes générales essentiellement le point de vue de leurs patients : elles leur offrent l'occasion de s'exprimer sur ce qu'ils ont pu expérimenter. Dans le cas d'expériences partagées, leurs demandes dirigées vers les adolescents montrent qu'elles les sélectionnent préférentiellement pour produire une réponse. Ce constat n'est pas surprenant puisque les séances sont centrées sur l'accès à l'autonomie langagière des patients. Les adolescents sollicitent plus fréquemment que les logopédistes des informations détenues par l'ensemble des membres du groupe. Ce constat signifie qu'ils produisent des demandes ayant trait à ce qui se passe, s'est passé ou se passera en séance. Par ailleurs, ils différencient les statuts des participants qu'ils interrogent en fonction des informations à obtenir. Ils sélectionnent notamment les logopédistes dans les STR, et leurs demandes portent fréquemment sur la tâche à réaliser (Exemple 138). Pareillement dans le cadre des poursuites, les demandes des adolescents adressées aux logopédistes concernent la planification de la suite de la séance. Elles portent sur le fait de savoir ce qu'ils vont devoir faire comme activité, notamment lorsqu'ils viennent d'achever une tâche. Elles peuvent aussi porter sur les contenus des activités quand ils sont déjà spécifiés. Il peut s'agir de demandes sur ce qu'ils sont censés écrire dans leurs commentaires ou dire lors de la réalisation de sketchs (Exemple 139).

Exemple 138 Groupe – Séance 6 – Activité structurée sur le langage
 ELI 566 b puis dès qu(e) j'ai marqué ça •• j(e) fais quoi ?

Exemple 139 Groupe – Séance 3 – Activité finalisée
 Les participants viennent de projeter l'élaboration de sketchs dont le but est de procéder à un appel téléphonique. Les rôles ont déjà été distribués.
 ALE 277 a on dira quoi ? (en regardant LOB et LOA)

Les demandes dirigées vers le groupe s'observent essentiellement dans les PLA, ce qui atteste une collaboration entre les thérapeutes et les adolescents dans le choix des activités à réaliser (Exemple 140) dont leur contenu (Exemple 141). D'autres demandes destinées au groupe concernent les étapes réalisées durant les JEU (Exemple 142 : LOB450). Il s'agit alors de se mettre d'accord sur ce qui s'est passé avant de pouvoir poursuivre le jeu.

Exemple 140 Groupe – Séance 4 – Planifications/bilans
LOA 197 a qu'est-ce qu'on va faire / maintenant •?

Exemple 141 Groupe – Séance 2 – Planifications/bilans
ALE 39 a et quel jeu nous allons jouer aujourd'hui ?

Exemple 142 Groupe – Séance 2 – Jeu de règles
Un participant doit faire deviner un mot à son équipe sans utiliser de mots interdits, lesquels figurent sur une liste. L'équipe adverse vérifie qu'aucun mot interdit n'est prononcé. L'extrait concerne le fait d'inclure dans les mots interdits les mots de la même famille.

LOA 275 a c'est un : animal qui grogne qu'on trouve dans les fermes.

VIC 306 a GROGNE. = ((pointe un mot interdit sur la carte))

LOA 276 a alors stop. = ((montre le sablier))

LOB 449 a ((baisse le sablier)) c'est pas « grogne » ?

LOA 277 a alors?

b c'est pas « grogne »

c c'est « groin »

d mais c'est un mot d(e) la même famille.

VIC 307 a {xxx}

LOA 278 a alors je sais pas.

LOB 450 a **ah tout à l'heure on avait pris.... faux. hein?**

LOA 279 a ouais.

VIC 308 a mhm.....

LOB 451 a parce qu(e) c'était mot d(e) la même famille.

b « sentir » il l'avait dit "il sent".

LOA 280 a ouais

Ainsi, de façon générale, les demandes qui ciblent le groupe concernent ce qu'il vient de se passer dans la séance ou ce qu'il se passera. D'autres demandes, construites avec le pronom interrogatif *qui*, cherchent à obtenir une réponse d'un participant en particulier, mais sont dirigées vers l'ensemble ou un sous-ensemble du groupe puisque le locuteur ne sait pas lequel des membres possède l'information attendue (Exemples 143 et 144).

Exemple 143 Groupe – Séance 3 – Activité structurée sur le langage
L'adolescent souhaite connaître le nom du scripteur du précédent procès-verbal.
RAL 78 a c'est qui qu'a écrit ça en fait ? ((regardant ses pairs))

Exemple 144 Groupe – Séance 3 – Planifications/bilans
L'adolescent souhaite savoir pour lequel des participants sera organisée la prochaine séance particulière célébrant un anniversaire.
VIC 97 a d'ailleurs c'est qui l(e) prochain ? ((regardant les logopédistes))

En définitive, les demandes des adolescents traitent souvent de ce qui est partagé par le groupe, même lorsqu'ils s'adressent aux logopédistes exclusivement (Exemples 139 et 144), et celles des logopédistes peuvent concerner une expérience spécifique à l'un des adolescents.

12.3.4 La légitimation des séquences

Dans cette section nous présentons la légitimation des initiations de séquences (a) puis des poursuites d'évocation (b). Nous montrons que la légitimation peut s'appréhender au travers des commentaires de fin de séquences (c), puis présentons les modes de refus (d). Enfin, nous relevons que l'adolescent se positionne en tant que légitimateur des récits de ses pairs (e).

a) Les initiations. Les logopédistes acceptent la majorité des séquences initiées par chacun des 7 adolescents (Tableau 21), mais la dominance des séquences acceptées par rapport aux séquences refusées n'est significative que pour quatre d'entre eux, dont un seul appartenant au groupe (Dyades : Barbara , Marine : $p < .001$; Mathieu : toutes les séquences sont acceptées ; Groupe : Victor : $p < .05$; ALE, ELI et RAL : $p > .05$). Par ailleurs, pour chaque adolescent des dyades, la part en pourcentages des séquences acceptées est plus importante que celle de chacun des adolescents du groupe. Les refus sont ainsi plus fréquents dans le groupe que dans les dyades, même si dans l'ensemble les initiations des adolescents s'avèrent adéquates en regard du contexte et de leurs contenus. La différence selon le setting s'explique par le fait qu'introduire une évocation d'expériences personnelles lorsqu'on interagit avec plusieurs personnes implique plus de contraintes qu'en situation dyadique où les interlocuteurs s'offrent leur attention mutuelle. Par exemple, les prises de paroles simultanées sont potentiellement condamnées par les logopédistes. Lorsque de telles prises de paroles contiennent des initiations d'évocations, ces dernières se verront refusées en même temps que la condamnation de la prise de parole multiple. Par ailleurs, ces évocations ne seront pas développées et resteront au stade de l'annonce, ce qui justifie en partie que les refus soient plus fréquents pour l'annonce que le récit ou le DTI (Refus : 48,79% des 289 annonces, 24,14% des 29 DTI et 23,46% des 260 récits). Comme les évocations développées présentent nécessairement une coproduction voulue par les participants, il est compréhensible qu'elles soient massivement acceptées. En revanche, pour l'annonce qui n'est pas développée, il est nécessaire d'envisager deux cas distincts. Soit l'annonce concerne un évènement dont la mention est jugée suffisante et qui par conséquent ne nécessite aucun développement. Soit l'annonce n'a pas eu l'occasion de subir un développement, car refusée. Les évocations

restent ainsi au stade de l'annonce. Dans ce cas le refus n'est pas intrinsèque au genre de l'annonce mais le subordonne.

Tableau 21

Distribution en pourcentages de la légitimation par les logopédistes des initiations et des poursuites de séquences avec évocation effectuées par les 7 adolescents du corpus

Temps d'introduction	Setting	Participant adolescent	Séquences acceptées	Séquences refusées	100%
Les initiations	Dyades	Barbara	80.36	19.64	56
		Marine	90.24	9.76	82
		Mathieu	100.00	0.00	9
	Groupe	Alex	53.72	46.28	121
		Elliot	60.42	39.58	96
		Ralph	51.66	48.34	151
		Victor	63.49	36.51	63
Les poursuites	Dyades	Barbara	80.49	19.51	41
		Marine	92.11	7.89	38
		Mathieu	88.89	11.11	9
	Groupe	Alex	75.21	24.79	117
		Elliot	66.35	33.65	104
		Ralph	55.30	44.70	132
		Victor	80.88	19.12	68

b) Les poursuites d'évocations. Au même titre que les initiations, la majorité des poursuites effectuées par chacun des 7 adolescents est acceptée par les logopédistes et les refus sont plus fréquents dans le groupe que dans les dyades, au vu des parts en pourcentages (Tableau 21). En comparant les parts en pourcentages des refus dans les deux temps d'introduction des séquences (*initiations vs poursuites*), il s'avère que pour les adolescents du groupe les poursuites sont plus fréquemment acceptées que les initiations de séquences, alors que dans les dyades les initiations et les poursuites sont acceptées dans des proportions comparables. Les tentatives secondes d'introduire une évocation dans l'interaction ont ainsi plus de chance d'aboutir dans le groupe que dans les dyades. Cette différence s'explique en partie par le fait que les participants réitèrent leurs initiations dans les cas de prises de paroles multiples : ils répètent alors des contenus mais ne poursuivent pas l'évocation (amorces de récits, répétitions d'annonces). Elle s'explique également par le fait que le moment de la première tentative d'introduire une évocation dans l'interaction est mal choisi, l'initiation est donc refusée alors que le moment de la poursuite est quant à lui plus approprié. Il serait alors pertinent d'inviter les adolescents à choisir le moment opportun dans leur tentative

d'introduire une évocation, et plus généralement dans leurs prises de parole, lorsqu'ils interagissent dans un groupe.

c) Les commentaires de fin de séquences sont un moyen de légitimer les évocations que les participants viennent de coproduire. Ils peuvent constituer des évaluations valorisant l'expérience évoquée (Exemple 145 : LOG145 c et d), ou portant un jugement plus personnel sur celle-ci (Exemple 146) et sont ainsi souvent accompagnés d'exclamations.

Exemple 145 Dyade de Mathieu – Séance 2 – Activité structurée sur le langage

LOG 143	a	donc TA stratégie c'était d(e) faire quoi ?
MAT 147	a	de r(e)demander.
LOG 144	a	de r(e)demander.
	b	de / répéter. #
MAT 148	a	mh.
LOG 145	a	ok.
	b	donc ta stratégie on va la mettre ici. = ((écrit sur la feuille relatant le malentendu))
	c	c'était une stratégie qui était efficace !
	d	elle était bonne ! #
MAT 149	a	mh.

Dans l'exemple 145, la logopédiste évalue positivement la stratégie utilisée par l'adolescent afin de mieux comprendre ses interlocuteurs. Ce faisant, elle cible le caractère fonctionnel d'une telle stratégie. La mise en récit s'achève donc sur le constat d'une stratégie sur laquelle l'adolescent pourrait s'appuyer lors de ses futures interactions verbales. Cette stratégie est de plus mise en notes. Ce commentaire apparaît ainsi comme une leçon à tirer du récit, il est à ce titre intégré à la séquence de récit.

Exemple 146 Dyade de Barbara – Séance 2 – Activité langagière libre

BAR 34	a	mon père il a dit
	b	<i>"allez ; allez ;</i>
	c	<i>on part ; on part ;"</i>
	d	on est tous partis.
LOG 31	a	((plus bas)) ouais.
	b	puis après t'as pas pris d(e) sac ?
BAR 35	a	non.
	b	après il voulait échanger ma mère. /#
	c	il voulait sortir avec ma mère et une autre personne contre un- des foulards.
LOG 33	a	mais ! °((non de la tête))°
BAR 36		°((rire))°
LOG 34	a	((plus bas)) n'importe quoi ! *
	b	j'ai jamais entendu ça alors !
	c	enfin j'ai déjà entendu ça dans les histoires drôles.
	d	mais ça m'étonnerait que euh j(e) pensais pas que qu'en REALITE # ça s(e) fai- ça s(e) faisait comme ça.
BAR 37	a	mhm.

Nous avons montré dans les parties théoriques que les événements mis en récit doivent être vraisemblables pour l'interlocuteur. L'exemple 146 illustre cette idée. En effet, les contenus du récit semblent si peu probables pour la logopédiste, que celle-ci remet en question le récit de l'adolescente alors même qu'elle en avait accepté l'écoute (LOG34).

d) Le mode de refus. Examinons à présent le mode de refus utilisé par les logopédistes lorsqu'elles n'acceptent pas une initiation de séquence (Tableau 22). Les trois modes de refus sont utilisés envers les 4 adolescents du groupe, le mode ignoré étant le plus fréquent envers Alex, Ralph et Victor ($p < .001$ pour ces 3 adolescents) et produit en proportions statistiquement comparables aux deux autres modes de refus réunis envers Elliot ($p > .05$). Les refus explicites sont les seconds à être utilisés envers 3 adolescents et le mode différé l'est envers le 4^{ème} mais ce mode est peu utilisé envers les 4 adolescents. Dans le groupe, la probabilité d'observer des chevauchements de tours de parole et la possibilité de créer des schismes interactionnels expliquent que le mode ignoré soit le plus fréquent.

Tableau 22

Distribution en pourcentages du mode de refus des initiations utilisé par les logopédistes envers les 7 adolescents

Setting	Participant adolescent	Séquences différées	Initiations ignorées	Refus explicites	100%
Dyades	Barbara	0.00	36.36	63.64	11
	Marine	25.00	75.00	0.00	8
Groupe	Alex	3.57	73.21	23.21	56
	Elliot	7.89	63.16	28.95	38
	Ralph	2.74	82.19	15.07	73
	Victor	8.70	86.96	4.35	23

Pour les deux dyades concernées par des cas de refus, peu d'occurrences laissent tout de même entrevoir deux fonctionnements différents : la logopédiste de Barbara a recours au refus explicite puis au refus de manière ignorée mais aucun de ces deux modes ne domine statistiquement ($p > .05$), et celle de Marine au refus de manière ignorée, comme dans le groupe, puis au mode différé, le premier ayant tendance à dominer par rapport au second. Ces différences de fonctionnement entre ces deux dyades sont difficilement interprétables : nous ne pouvons pas affirmer qu'elles sont propres aux productions d'un adolescent donné puisque ce n'est pas la même logopédiste dans les deux dyades, ni propres à une façon de prodiguer le traitement puisque nous ne possédons pas de données pour chacune d'entre elles en interaction avec un autre adolescent. Nous ne pouvons pas plus l'expliquer par un

fonctionnement interactionnel spécifique à une dyade puisque nous ne possédons pas les données de suffisamment de dyades.

Dans l'exemple 147, nous présentons une initiation et deux poursuites refusées.

Exemple 147		Groupe – Séance 3– Activité structurée sur le langage
VIC 31	a	((lit les commentaires du procès-verbal)) je félicite <u>Alex de s'être si</u> . * **** ((déchiffre le mot))
RAL 33	a	((chuchote à Alex)) <u>eh ? t'as vu à l'entrée ?</u> * ****
ALE 22	a	((lève la tête vers Ralph lui signifiant ne pas avoir entendu ou compris))
RAL 34	a	t'as vu le p(e)tit chien noir ? <u>et blanc</u> . *****
LOB 33	a	<u>chut chut</u> *****chut chut;
	b	on écoute;
ALE 23	a	hein ? = ((se penchant et approchant son oreille près de Ralph))
RAL 35	a	((chuchote quelque chose à Alex)) t'as vu le chien noir et blanc ?
	b	{xxx} il a fait
	c	"grrr"
	d	il est là-bas près de bus {xxx}.*.
ALE 24	a	le chien ?
RAL 36	a	((à voix basse)) <u>oui le chien</u> . / <u>blanc</u> .. et noir*.
VIC 32	a	<u>j(e) pense c'est "si vite repéré"</u> . •
LOA 42	a	<u>ouais</u> . ..
LOB 34	a	t'as compris Alex <u>pourquoi j(e) te félicite</u> ... ?
RAL 37	a	<u>t(u) sais t'as voulu t'approcher</u> ... comme ça = ((fait le geste de caresser un animal))
	b	et lui il a fait
	c	"grrr".
ALE 25	a	<u>mais non</u> parce qu'i(l) parle lui.
LOB 35	a	ah ouais
LOB 35	a	c'est difficile pour toi j(e) pense.
	b	<u>Ralph ?</u>
VIC 33	a	<u>parce qu(e)</u> tu t'es vite repéré.
RAL 38	a	pardon.
LOB 36	a	tu vois je- je- j(e) m'adressais à Alex dans mon commentaire
	b	puis Victor ben qui le lit c(e) commentaire euh il a d(e) la peine à s(e) faire entendre
		si tu parles aussi
LOB 36	d	surtout que c'est Alex qui doit l'écouter puisque ça lui est adressé /

L'initiation d'évocation de Ralph (RAL33) est refusée explicitement par une logopédiste qui lui ordonne de se taire afin d'écouter la lecture du récit inscrit dans le procès-verbal (LOB33). Toutefois, Alex poursuit le récit de Ralph (ALE23) en le sollicitant pour qu'il réitère son début de récit. Ralph répond favorablement à cette demande (RAL35). Les deux logopédistes ne réagissent ni à l'intervention d'Alex, ni à celle de Ralph puisqu'elles restent centrées sur le récit collectif inscrit dans le procès-verbal (LOA42 et LOB34). De cette façon, elles refusent le récit de Ralph en ignorant la poursuite. Ralph poursuit cependant son récit et le réactive (RAL37a), mais cette fois Alex ne le coproduit plus avec lui répondant à la demande spécifique d'une logopédiste qui vise à vérifier s'il a compris ce qui vient d'être raconté (ALE25). Cette demande spécifique ouvre un nouveau récit (LOB34). Une logopédiste s'adresse à Ralph pour qu'il se recentre sur ce que sont en train de faire les participants (LOB35). Ce nouveau récit

ainsi que l'intervention de LOB34 constituent deux façons de refuser explicitement la poursuite de récit de Ralph. Ainsi les refus d'initiations et de poursuites peuvent s'expliquer par des contenus inappropriés en regard de l'activité que réalisent les participants. Toutefois, il ne suffit pas aux adolescents de centrer leurs propos dans le topic de conversation et ce faisant de s'inscrire dans l'activité en cours, encore faut-il que leurs initiations soient produites dans un moment approprié (Exemple 148).

Exemple 148 Groupe – Séance 3 – Activité finalisée

Les participants préparent un sketch. Le scénario est le suivant : une personne possède un ordinateur en panne et téléphone à un réparateur pour qu'il vienne le réparer. Dans l'objectif de préparer ce sketch, chaque adolescent est invité à construire son personnage, ce qui consiste entre autres à lui donner un nom, un âge, un statut professionnel (employé, patron, gérant).

- LOA 394 a toi tu fais celui qui a l'ordi en panne•
b puis toi tu fais••§§
RAL 372 a mh::•
RAL 373 a toi tu•• fais l(e) réparateur; = ((en pointant Victor))
VIC 272 a non. ((rires))
LOA 395 a ét§§•
RAL 374 a ok•
RAL 374 a j(e) fais avec lui alors. = ((en montrant Alexis))
RAL 374 ((rires))
ELI 222 a ((en souriant)) ça sent le chiclette hein ?••*
LOB 381 a attends;
b attends•• !
LOA 396 a parce que toi t'aurais préféré faire l'ordi en panne ?
RAL 375 a mhm.
LOA 397 a ben tu sais quoi ?
LOB 382 a i(l) pourra changer.
LOA 398 a on fait une fois comme ça une fois comme ça. = ((en montrant l'inversions des rôles avec les mains))
VIC 273 ((rires moqueurs))
ELI 223 a ah non
b moi j(e) fais juste une fois.
LOB 383 a alors.
LOA 399 a hein ? /
b on commence déjà ça ?
VIC 274 a mh.
LOB 384 a toi tu es ce- le jeune qui a son ordinateur en panne.
VIC 275 a ouais.
LOA 400 a d'accord.
LOB 385 a tu te souvi- vous vous souv(e)nez que pour les sketches on prend des noms qui ne sont pas NOS propres noms ? /
b d'accord ?
RAL 376 a Ale Zoum Zoumbalé.
VIC 276 ((rire))
RAL 377 a exprès.
Schisme 25
Foyer d'interaction 25a :
LOB 386 a alors trouve-toi-
b non
c mais quand tu t(e) présentes à quelqu'un• d'inconnu tu vas dire ton nom /
d ton nom et ton prénom hein ?
e t'es d'accord ?••
VIC 277 a ouais.
VIC 278 a oui. •
VIC 279 a mhm.••

LOB 387 a alors invente-toi un nom et un prénom Victor;
Foyer d'interaction 25b :
RAL 378 a ((en riant)) allé Zoumbalé !*
ELI 224 a ((s'adresse à Alexis)) Zepe ?*
ALE 253 ((rires))
RAL 379 a ((en riant)) {Zapé}.*
ELI 225 a c'est Zepe moi.
RAL 380 a Darius. = ((en montrant Eliott))
ALE 254 a Zepe ?
ELI 226 a ((acquiescement)) /
ALE 255 a pèteur ouais !
Fin du schisme 25
LOB 388 a ch::ut !
ALE 256 a pète euh• pète euh..•
RAL 381 a ouais•
LOB 389 a ben•• Alexis tu peux réfléchir aussi pour toi.
b quel nom••• et prénom tu vas te donner ?•••
VIC 280 a Joseph. ((rires))••••
RAL 382 a ((change sa voix)) Alain Zoumbalé••••*
LOB 390 a fictif•••••
LOB 391 a ((regarde Victor)) Joseph ? ((note sur un bout de papier))
RAL 383 a Jospeh. ((rires))
VIC 281 ((rires))
LOB 392 a Joseph comment ?• = ((en écrivant))
ALE 257 a et puis vierge Marie ((rires))
RAL 384 ((rires))••
VIC 282 a Joseph euh••
VIC 282 a j(e) sais pas•••
ELI 227 a ((change sa voix)) la vierge••• Marie.*
LOB 393 a Dupont ?
VIC 283 a ouais allé Dupont.
RAL 385 a Dupont::•
LOB 394 a d'accord•
LOB 395 a Joseph Dupont•• = ((en écrivant))
VIC 284 a Joseph Dupont•• ((rires))•••
RAL 386 a j'ai une§§•• j'ai une amie qu'elle s'appelle Dupont. ••••
LOB 396 a tu vas jouer un jeune•••• qui a un ordinateur en panne••••• qui a quel âge ?
VIC 285 a ouais•••••
ELI 228 a tu sais comment j(e) m'imaginais ?•
VIC 286 a j(e) sais pas•
b 20 ans••
RAL 387 a {xxx}••
LOB 397 a 20 ans ok••• ((écrit sur la feuille))
ELI 229 a vieux••• moche.
RAL 388 a 93 ans. ((rires))
ELI 230 a {xxx}•
LOA 401 a t'as entendu Ralph ?
RAL 389 a ah moi j(e) vais faire le réparateur qui- qui est trop vieux ((rires)) et qui peut pas réparer.
ALE 258 a ((en riant)) ouais moi aussi.*
LOB 398 a j(e) t(e) le mets là. = ((colle le papier sur le T-shirt de Victor))
b si tu oublies tu l'as là.
c d'accord ?
d nan mais§§
VIC 287 ((rires aux éclats))
RAL 390 ((rires aux éclats))
LOB 399 a si lui il oublie = ((montre Ralph)) i(l) t- i(l)- i(l) voit comment tu t'appelles.
LOA 402 a non
LOA 402 b i(ls) vont pas- i(ls) vont pas s(e) voir puisqu'i(ls) sont au téléphone.
LOB 400 a alors après à toi• = ((en montrant Ralph)) Ralph ?••

Dans l'exemple 148, l'évocation du personnage de Ralph est initiée par la logopédiste (LOA394) qui s'informe du rôle que devra jouer l'adolescent. Il sera le réparateur. Ralph fait ensuite plusieurs tentatives pour poursuivre l'évocation de son personnage. Dans les premières tentatives de poursuite, ils donnent le nom de son personnage (RAL376, 378, 382) et dans la dernière, il introduit l'âge de son personnage (RAL388). Ces poursuites sont refusées jusqu'à ce que LOB (LOB400) l'invite explicitement à parler de son personnage. De la même façon, l'initiation (ELI224) et la poursuite du récit d'Eliot concernant les caractéristiques de son personnage (ELI228) sont non légitimées par les logopédistes qui en ignorent l'initiation puisqu'elles sont centrées sur l'élaboration du personnage de Victor. Il en est de même de la poursuite du récit du personnage d'Alex (ALE 258). Ainsi, alors même que certaines évocations présentent un lien thématique à l'activité, leurs initiations se voient refusées en raison d'un moment inapproprié pour raconter.

e) La légitimation par les pairs. Le mode de refus le plus utilisé étant l'absence de réaction de la part des logopédistes (initiations ignorées), nous nous demandons si les adolescents réagissent de la même façon qu'elles ou s'ils interviennent pour ne pas légitimer les évocations de leurs pairs. Dans l'exemple 149 Ralph initie un récit d'une expérience personnelle le concernant (RAL94a). L'initiation n'est ni relevée par les logopédistes, ni par les autres adolescents, l'un d'entre eux évoquant d'ailleurs même une autre expérience, concernant cette fois les adolescents du groupe (VIC71) : un des élèves de l'école était absent depuis un certain temps et semble revenu en classe depuis peu. Ce récit introduit par Victor n'est non plus pas relevé par les logopédistes mais s'avère accepté par Ralph qui interrompt sa deuxième tentative d'introduire son évocation dans l'interaction (RAL95) et par Alex qui acquiesce (ALE40). Elliot reste engagé dans la STR dont il a investigué la réalisation (ELI62).

Exemple 149 Groupe – Séance 1 – Activité langagière libre

Avant cet exemple, les participants évoquent un événement qui a eu lieu dans leur canton et auquel plusieurs adolescents ont participé : l'inauguration d'un bateau solaire. Ce faisant les participants en sont venus à chercher le nom de la personne qui a effectué le premier tour du monde en bateau solaire. Elliot pense que le dictionnaire pourrait l'aider à obtenir cette information.

Schisme 5

Foyer d'interaction a

ELI 62 a {xxx} = ((cherche le dictionnaire le prend et va s'asseoir)).

ELI 62 a ça ? = ((s'adressant à LOA))

LOA 82 a ((acquiescement))

Foyer d'interaction b

RAL 94 a ((bruit de bouche)) arrête hier j'ai vu-

b t(u) (s)ais on est allé man- à- manger§§

VIC 71 a en tous cas il est re- là Colin.

Fin du schisme 5

ELI 62		°((prend le dictionnaire et va s'asseoir))°
RAL 95	a	°tu sais on est allé man§
	b	hein ? = ((en regardant Victor)) ?
ALE 40	a	((acquiescement))
VIC 72		((rires))
ALE 41	a	il est là depuis l(e) début d(e) <u>la semaine</u> . hein?
RAL 96	a	<u>mais oui</u>
VIC 73	a	mais je sais. hein ?
RAL 96	a	le mec il est dans ma classe
	b	nous on sait. ° = ((fait "non" de la tête en regardant d'un air complice Alex))
VIC 74	a	et puis moi t(u) sais i(l) prend tous les matins le train avec moi. hein ?
RAL 97	a	ouais c'est sûr.
	b	°t(u) sais mec ! = ((en regardant Alex)) hier j(e) suis allé manger un panini euh euh à la gare près d(e) la Coop.
	c	t(u) sais j'ai vu un: mec
	d	i(l) était- il était GRAND. = ((en faisant des gestes avec ses bras pour montrer))
	e	c'était un noir.
	f	mec j'étais obligé de r(e)garder comme ça. = ((met la tête en arrière))
	g	t(u) <u>sais l(e) mec il était comme ça</u> = ((penche la tête vers le bas et gonfle ses joues))°.
ELI 62		°((cherche dans le dictionnaire en tournant les pages assez bruyamment))°.
ALE 42	a	° <u>hier j'ai mangé une pomme</u> °.
ELI 63		°((cherche dans le dictionnaire en tournant les pages assez bruyamment))°.
RAL 98	a	°purée. // t(u) sais il m'a foutu les j(e)tons
	b	t(u) sais j(e) me suis r(e)tourné
	c	j'ai r(e)gardé un mec grand comme ça. = ((met ses mains près de son visage))°.
ELI 64		°((cherche dans le dictionnaire en tournant les pages assez bruyamment))°.
LOB 103	a	<u>alors</u> ?
RAL 99	a	<u>on aurait</u> dit un joueur d(e) basket mec ((rires)).
ALE 43		((rires)).
ELI 65	a	pas ça. = ((tourne les pages du dictionnaire))
RAL 100	a	°et toi tu t(e) sens un peu con. hein ?°
VIC 75		((se penche vers Elliot pour regarder dans le dictionnaire)).

Le récit de l'élève absent venu à terme, Ralph tente à nouveau d'introduire son évocation dans l'interaction (RAL97b). Là encore les logopédistes ne réagissent pas, ni Victor. Elliot poursuit quant à lui la STR. Seul Alex réagit. Il initie une annonce qu'il utilise pour ne pas légitimer l'évocation de Ralph (ALE42). Etant le seul à s'être intéressé à l'évocation de Ralph, mais ce, pour ne pas la légitimer, il finit toutefois par rire de l'anecdote racontée par Ralph (ALE43). Ce dernier possiblement satisfait de l'effet qu'il a provoqué chez son pair, et étant possiblement parvenu au terme de son anecdote et constatant qu'il ne provoquera plus de réaction chez les autres participants ne tentera plus de la poursuivre dans la suite de l'interaction. Tous les participants sont alors centrés sur la STR en cours. Les adolescents se positionnent ainsi aussi en tant que légitimateur en regard des initiations produites par leurs pairs.

Pour résumer cette section, comme les logopédistes encouragent l'autonomie langagière et communicationnelle des adolescents, elles valorisent les prises d'initiative langagière de ces derniers, ce qui se traduit par l'acceptation de leurs initiations de discours dans l'interaction.

Elles les encouragent ainsi à développer leurs discours. Toutefois, pour que l'accompagnement qu'elles proposent puisse se faire, les évocations que les adolescents introduisent doivent satisfaire un minimum à leurs attentes. Lorsque ce n'est pas le cas, elles ignorent l'initiation, les refus explicites étant rares. L'asymétrie liée aux rôles des différents participants justifie ces résultats.

12.4. L'étendue de l'implication du locuteur aux interlocuteurs / Statut impliqué

Dans les dyades, ni les évocations d'expériences partagées, ni les évocations d'expériences non-partagées ne dominent statistiquement, bien que les premières soient majoritaires dans la dyade de Barbara et que les secondes le soient dans les deux autres dyades (Tableau 23) ($p > .05$ pour les 3 dyades). Dans le groupe, les évocations d'expériences partagées dominent ($p < .001$).

Tableau 23

Distribution en pourcentages des évocations d'expériences partagées vs non-partagées dans les 4 interactions

Interactions	Expériences partagées	Expériences non-partagées	100%
Dyade de Barbara	56.25	43.75	208
Dyade de Marine	44.60	55.40	213
Dyade de Mathieu	47.51	52.49	181
Groupe	62.37	37.63	893

Que les évocations d'expériences partagées soient plus fréquentes dans le groupe que dans les dyades s'explique par un nombre plus important de participants dans le groupe. D'une part, des contenus d'activités sont spécifiques à une situation de groupe comme par exemple, dans le cas des STR, l'élaboration collective du récit du vécu de la séance par ses bénéficiaires. Il est ainsi possible d'observer deux moments formatés de mises en récit d'expériences partagées passées : en fin de séance lors de la rédaction du procès-verbal, lequel retrace les contenus de la séance venant de se dérouler et en début de séance lors de la lecture du procès-verbal de la séance précédente qui amène les participants à se rappeler ladite séance générant ainsi des expériences partagées. D'autre part, le travail d'intercompréhension qu'ont les participants sur l'activité qu'ils sont en train de réaliser, et qui s'effectue souvent au moyen d'évocations partagées telles que des rappels, des remémorations ou des comptes-rendus d'anciens contenus d'activités, prend davantage de place dans un groupe qu'en situation dyadique, où seuls deux participants collaborent, coopèrent et se mettent d'accord sur ce qu'ils sont en train de faire. Ce travail d'intercompréhension est par ailleurs mis en œuvre lorsqu'un participant arrive en retard ou était absent lors d'une séance précédente. Il s'observe également dans le cadre des poursuites effectuées par les logopédistes lorsqu'elles

récapitulent ce qui vient d’être fait et/ou dit mettant ainsi en commun l’expérience du vécu de la séance de groupe (Exemples 150 et 151). Dans l’exemple 150, issu d’une FIN, les participants sont engagés dans des jeux de rôles en vue de la réalisation de sketchs sur la base du scénario suivant : une personne a son ordinateur en panne et doit contacter un professionnel afin de le réparer. Les adolescents doivent se distribuer les rôles deux à deux et construire leurs personnages. RAL a décidé d’être la personne qui a l’ordinateur en panne et ELI le réparateur. Ce dernier a décidé de représenter un jeune patron d’origine asiatique à la tête d’une petite entreprise privée. Avant cet exemple, les participants sont centrés sur la distribution des rôles et la création des personnages des deux autres adolescents (VIC et ALE).

Exemple 150 Groupe – Séance 3 – Activité finalisée

LOB 418 b donc euh tu téléphones à un patron qui a sa propre petite entreprise = ((en collant le papier sur le pull de Ralph))

Dans l’exemple 150, la poursuite synthétise les informations déjà disponibles quant à l’expérience évoquée. La logopédiste intervient pour rappeler ce que les premiers adolescents ont décidé. Elle poursuit ainsi le récit fictif des personnages créés par Ralph et Elliot. Dans l’exemple 151, issu d’une STR, les participants ont commencé le récit des activités réalisées dans la séance et à inscrire dans le procès-verbal. Ils ont rappelé avoir joué au jeu nommé Kaléidos et ont alors momentanément arrêté le récit pour expliquer le nom de ce jeu qui vient du mot kaléidoscope. Le scripteur du procès-verbal vient d’inscrire des éléments de cette explication.

Exemple 151 Groupe – Séance 5 – Activité structurée sur le langage

LOB 741 c alors tu mets entre parenthèses si c’est une explication ((inscrit les parenthèses sur la feuille d’Alex))
 d là
 ALE 505 a mhm.
 ALE 506 ((met les parenthèses))
 LOB 742 a voilà. *
 b parce que ça fait pas parti du pv
 c t’es d’accord ?
 ALE 507 a mhm.
 LOB 743 a **alors qu’est-ce qu’on a fait après ?**
 ALE 508 a **on a joué au oai.**

Dans l’exemple 151, la logopédiste sollicite la poursuite de la synthèse des activités réalisées durant la séance par le groupe. Dans les dyades, les évocations d’expériences non-partagées sont plus fréquentes que dans le groupe. La situation individuelle favorise ainsi les réflexions sur le parcours de vie spécifique à un adolescent. Toute l’attention du logopédiste étant portée sur un seul adolescent, ce dernier peut aborder différentes thématiques et exposer les

problèmes qu'il rencontre au quotidien en dehors des séances de logopédie. Le traitement individuel offre aussi une occasion d'évoquer les changements que les adolescents seront amenés à vivre et de les aider à se préparer à ces changements (changement de lieu de formation, intégration de stages). Au-delà des problèmes rencontrés dans le quotidien, et des préoccupations d'ordre langagier, les expériences non-partagées permettent aux adolescents de partager leurs centres d'intérêts avec leurs logopédistes et leurs nouvelles activités hors du traitement. Souvent dans ces cas, la logopédiste produit des expériences qui l'impliquent exclusivement en écho à celles que produit l'adolescent.

Les évocations d'expériences non-partagées qui impliquent un adolescent et non une logopédiste sont plus fréquentes dans le groupe que dans les dyades (Tableau 24).

Tableau 24

Distribution en pourcentages des statuts du participant impliqué dans les évocations d'expériences non-partagées dans les 4 interactions

Interactions	Adolescent	Logopédiste	100%
Dyade de Marine	75.42	24.58	118
Dyade de Mathieu	76.84	23.16	95
Dyade de Barbara	82.42	17.58	91
Groupe	90.48	9.52	336

Les échanges d'expériences, et les évocations construites en miroir, se font ainsi surtout entre pairs dans le groupe. Par ailleurs, et contrairement à la situation dyadique, il est possible dans le groupe d'évoquer des expériences partiellement partagées, c'est-à-dire ayant été vécu par quelques participants mais pas par l'intégralité de ses membres. Elles concernent 8,26% des évocations d'expériences partagées relevées dans le groupe (au total 46 occurrences sur 557, dont 20 annonces et 26 récits). Dans ces cas, les statuts des participants impliqués concernent pour moitié des adolescents exclusivement (52,17%) : ces derniers, qui fréquentent la même école, évoquent des expériences qu'ils partagent en dehors des séances de traitement, mais qui n'impliquent pas les logopédistes. Près de deux cinquièmes des évocations d'expériences partiellement partagées concernent au moins un adolescent et au moins une logopédiste (39,13%) : ce sont ces évocations qui sont mises en œuvre lorsqu'un participant est absent ou lorsqu'un membre du groupe arrive en retard. Rares sont les évocations d'expériences partiellement partagées à ne concerner que les logopédistes (8,70%). Elles ont notamment pu concerner les discours relatifs à l'historique de la présence de la caméra durant le traitement et de ce qui allait advenir des enregistrements audio-vidéo que l'on faisait du groupe.

12.5 Les rapports thématiques au contexte général des traitements logopédiques

Les trois caractéristiques étudiées subissent des variations selon le setting (12.5.1 à 12.5.3).

12.5.1 Le lieu de déroulement des événements évoqués

Au vu des parts en pourcentages des lieux de déroulement des événements évoqués dans les 4 interactions (Tableau 25), la sphère scolaire est plus importante dans les dyades que dans le groupe et la sphère logopédique dans le groupe que dans les dyades. Statistiquement, les séances de traitement constituent le lieu de déroulement préférentiel des événements évoqués dans la dyade de Barbara ($p<.01$) et dans le groupe ($p<.001$) et constituent la moitié de celles qui le sont dans les 2 autres dyades (Marine et Mathieu : $p>.05$). Ces résultats signifient que les expériences non-partagées sont bien souvent issues, outre la sphère individuelle, de la sphère scolaire dans les dyades et de la sphère professionnelle dans le groupe. Ainsi, le partage d'expériences entre pairs dans le groupe concerne notamment des récits issus de la sphère individuelle et professionnelle. Ces récits, produits lors des ALL ou des FIN, leur permettent de coconstruire des représentations des exigences interactionnelles attendues dans différents milieux professionnels. Les récits issus de l'institution scolaire dans les dyades sont produits durant les STR et concernent les aspects structuraux du langage écrit travaillés par les participants des dyades.

Tableau 25

Distribution en pourcentages des lieux de déroulement des événements évoqués dans les 4 interactions

Interactions	Ecole	Famille	Sphère individuelle	Logopédie	Sphère professionnelle	100%
Dyade de Barbara	20.19	6.25	13.46	60.10	0.00	208
Dyade de Marine	19.72	2.35	20.19	55.87	1.88	213
Dyade de Mathieu	11.05	4.42	23.76	49.17	11.60	181
Groupe	2.35	3.02	21.39	65.51	7.73	893

A côté de la sphère logopédique, nous relevons l'importance de la sphère individuelle dans les 4 interactions, de la sphère scolaire dans les dyades, de la sphère professionnelles dans la dyade de Mathieu et le groupe et de la famille dans la dyade de Barbara. Ces résultats attestent la variation entre interactions des lieux de déroulement des événements évoqués durant le traitement et s'expliquent en raison du vécu spécifique à chaque adolescent.

12.5.2 Les relations séquences-activités

Dans les 4 interactions, la relation en lien thématique est majoritaire, dominant statistiquement dans les dyades de Barbara et Marine ($p < .001$ dans les 2 interactions) et équivalant les deux autres relations séquences-activités dans celle de Mathieu ($p > .05$) et le groupe ($p = 1$) (Tableau 26). Comme la part en pourcentages des séquences en *lien thématique* de chacune des 3 dyades est supérieure à celle du groupe, les évocations présentant un *lien thématique* sont plus fréquentes dans les dyades que dans le groupe. Inversement, l'importance des évocations *centrales* est plus marquée dans le groupe que dans les dyades. Cela s'explique par le fait que le groupe présente des contenus d'activités spécifiques qui favorisent les évocations *centrales* (p. ex. la rédaction du procès-verbal de la séance vécue lors des STR).

Tableau 26

Distribution en pourcentages des relations séquences-activités dans les 4 interactions

Interactions	Sans lien thématique	Centrale	Lien thématique	Total en relation à l'activité (Centrale + Lien thématique)	100%
Dyade de Barbara	3.85	27.88	68.27	96.15	208
Dyade de Marine	3.29	35.21	61.50	96.71	213
Dyade de Mathieu	0.00	45.86	54.14	100.00	181
Groupe	8.73	41.33	49.94	91.27	893

Dans chaque interaction, les activités réalisées ont pour point commun de présenter un rapport *sans lien thématique* à l'activité très minoritaire si ce n'est absent (dans toutes les activités réalisées par la dyade de Mathieu, dans les ACC réalisées par la dyade de Marine et dans les JEU réalisées par les dyades). Le rapport sans lien thématique apparaît toutefois plus fréquemment dans le groupe, tout en restant négligeable, que dans les dyades. Ce résultat permet d'expliquer en partie seulement que les refus par les logopédistes des évocations initiées par les adolescents s'observent davantage dans le groupe que dans les dyades, puisque nous avons montré que les refus se justifient plutôt en raison de prises de paroles multiples et de moments inappropriés pour raconter. La variation s'explique en raison même du nombre plus important de participants qui rend possible l'apparition de chismes interactionnels, soit des foyers d'interactions secondaires ne concernant pas l'activité dans laquelle la majorité des participants est engagée, et dans lesquels des évocations peuvent être initiées. Autrement dit, lorsque les participants sont engagés dans une activité, il est possible que deux d'entre eux puissent avoir des échanges verbaux sans lien thématique à l'activité.

12.5.3 Les aspects langagiers de l'écrit

Pour les évocations qui portent sur un aspect langagier de l'écrit, la distribution des 5 niveaux linguistique/communicationnel est présentée dans le tableau 27 pour les 4 interactions.

Tableau 27

Distribution en pourcentages des niveaux linguistiques et communicationnels des aspects langagiers de l'écrit dans les 4 interactions

Interactions	Niveaux fonctionnels (NF)		Niveaux structuraux (NS)			Total NF	Total NS	100%
	COM ^a	DIS	ORT	MOR	GRA			
Dyade de Barbara	2.54	22.03	39.83	29.66	5.93	24.57	75.43	118
Dyade de Marine	15.63	10.94	9.38	62.50	1.56	26.57	73.43	64
Dyade de Mathieu	27.78	13.89	44.44	13.89	0.00	41.67	58.33	36
Groupe	35.33	44.57	18.48	0.00	1.62	79.90	20.10	184

^aCOM : Communicationnel ; DIS : Discursif ; ORT : Orthographe lexicale ; MOR : Morphographique ; GRA : Graphème.

Les participants de 3 interactions évoquent l'un des 5 niveaux dans des proportions statistiquement comparables aux 4 autres niveaux réunis : il s'agit du niveau discursif dans le groupe ($p > .05$), du niveau morphographique dans la dyade de Marine ($p > .05$) et de l'orthographe lexicale dans celle de Mathieu ($p > .05$). Dans celle de Barbara aucun niveau ne prédomine statistiquement ($p > .05$), bien que le niveau de l'orthographe lexicale soit majoritaire. Le niveau morphographique est absent du groupe. Le niveau du graphème est absent de la dyade de Mathieu et rare dans les 3 autres interactions. Ainsi, selon l'interaction, l'ordre d'importance des différents niveaux varie fortement. Cette variabilité traduit l'hétérogénéité des troubles et difficultés langagières associées pouvant être rencontrées à l'adolescence. Les aspects fonctionnels sont toutefois davantage ciblés dans le groupe que dans les dyades : ils dominent par rapport aux niveaux structuraux dans le groupe ($p < .001$), sont produits en proportions comparables à eux dans la dyade de Mathieu ($p > .05$) et sont dominés par eux dans les dyades de Barbara et Marine ($p < .001$ dans les 2 dyades). Dans le groupe, les aspects fonctionnels intègrent les conversations qui permettent aux adolescents de mieux comprendre les utilisations de la langue écrite dans différents contextes. Le setting individuel apparaît spécialisé pour se focaliser sur les apprentissages structuraux de la langue écrite, et notamment dans les deux dyades comprenant les deux plus jeunes adolescents de l'étude et qui ont nécessairement moins d'expériences avec la langue écrite que les adolescents du groupe ou que celui de la troisième dyade.

IV. Discussion

13. Synthèse et discussion des résultats

Les utilisations des évocations d'expériences personnelles ont été examinées à partir des enregistrements audio-vidéo d'interactions logopédiste(s)-adolescent(s) en situation de traitement logopédique. Conformément à la perspective de l'interactionnisme socio-discursif, selon laquelle les productions langagières sont dépendantes du contexte dans lequel elles s'insèrent et du genre discursif duquel elles relèvent, nous nous attendions à ce que quatre facteurs influencent ces utilisations : *l'activité* dans laquelle l'évocation s'insère et que les participants réalisent, *le genre discursif* de la production langagière au moyen de laquelle l'expérience est évoquée, *le statut du locuteur* qui initie l'évocation et *le setting d'interaction* dans lequel l'évocation est produite (dyade vs groupe). Dans ce chapitre, nous commençons par commenter les résultats concernant la description du corpus (13.1) puis revenons sur le rôle joué par chacun de ces quatre facteurs en regard des utilisations des évocations d'expériences personnelles (13.2 à 13.5).

13.1 La description du corpus

Le corpus investi positionne le chercheur en tant qu'observateur puisqu'aucune consigne n'a été donnée aux participants quant au contenu du traitement. Par conséquent, que les quatre interactions qui le composent se répartissent en deux settings différents est la seule information relative au contenu du corpus que nous possédions avant son analyse. Nous l'avons donc décrit du point de vue des *séquences discursives* afin d'identifier les évocations d'expériences personnelles produites en son sein, et du point de vue des activités réalisées afin d'étudier les utilisations des évocations en tenant compte de l'activité.

13.1.1 Les séquences discursives

Les genres de séquences ont été définis conformément aux architypes discursifs qui permettent de catégoriser les discours de l'ordre du *raconter* et ceux de l'*exposer*, selon qu'ils impliquent ou non les locuteurs (Bronckart, 1997). Par rapport à la thématique des évocations d'expériences personnelles, nous retenons trois résultats de la phase de définition et d'identification des genres de séquences produites dans le corpus : la diversité discursive, l'importance relative et le morcellement des séquences avec évocation.

Premier résultat : les évocations d'expériences personnelles sont diverses

Conformément à l'architype du récit d'expériences personnelles, les séquences avec évocation impliquent le locuteur et sont disjointes de l'interaction sociale en cours. Dans ce sens le récit

d'expériences personnelles peut être considéré comme l'évocation prototypique : il concerne un discours de l'ordre du raconter ; portant sur un événement dilaté ; vécu par le locuteur et généralement non-partagé avec l'interlocuteur ; et ne s'étant pas déroulé au même moment que la situation de communication, le plus souvent dans le passé.

Or les évocations relevées dans le corpus n'obéissent pas nécessairement à tous ces critères. En effet du point de vue de leurs caractéristiques discursives, nous avons pu relever des évocations au service d'une visée discursive de l'exposer ; et d'autres portant sur un événement non-dilaté. Par ailleurs, du point de vue de la spécification de leurs deux rapports d'ancrage à la situation de production, nous avons pu relever des évocations pour lesquelles l'implication du locuteur s'étend à l'interlocuteur et des évocations présentant une orientation temporelle future. Commentons alors la présence de la visée de l'exposer, de mentions d'expériences, d'évocations d'expériences partagées et de projections dans le corpus.

La visée discursive de l'exposer. Observer la visée discursive du raconter était attendu puisque cette visée intègre la définition même des discours disjoints-impliqués. De même, que la plupart des discours intermédiaires relevés dans le corpus servent une visée du raconter ne nous a pas surprise. Plus spécifiquement, comme les discours produits en interaction n'obéissent pas strictement aux critères discursifs des architypes discursifs mais qu'ils relèvent fréquemment de discours intermédiaires à deux d'entre eux, nous avons proposé des élargissements à la définition du récit d'expériences personnelles afin d'intégrer des genres intermédiaires entre lui et l'un des trois autres architypes. Nous avons ainsi relevé trois discours intermédiaires de l'ordre du raconter : le récit témoin (intermédiaire entre le récit et la narration), la généralisation sur les participants qui est un discours sur le fonctionnement du soi (intermédiaire entre le récit et le discours théorique) et le récit construit à partir d'un support écrit (intermédiaire entre le récit et le discours interactif). Un autre discours intermédiaire entre le récit d'expériences personnelles et le discours théorique a été identifié : le discours théorique impliqué, dans lequel l'expérience personnelle est utilisée pour soutenir un discours de l'ordre de l'exposer. Il est ainsi intéressant d'avoir observé des évocations utilisées dans des projets discursifs de l'ordre de l'exposer, et ce nous l'avons montré, afin d'élaborer des méthodes ou de rendre compte d'une procédure expérimentée.

Les mentions d'expériences. Une autre caractéristique discursive a été utilisée pour définir les séquences de l'ordre du raconter impliquant le locuteur : la dilatation ou non de l'évènement

évoqué. Lorsque le locuteur fait part d'un événement ne s'étant pas déroulé au même moment que la situation de communication et l'impliquant, mais que les événements ne sont pas dilatés, l'évocation est une mention d'expérience et correspond à une séquence d'annonce de nouvelle (Fayol, 1984). Les résultats ont montré que les participants développent et mentionnent dans des proportions comparables les expériences qu'ils évoquent. L'importance de l'annonce, associée au fait que sa fréquence de production ne subisse pas de variation selon l'activité, nous a interrogée sur les utilisations qui en sont faites. Nous avons explicité qu'elle est à considérer dans deux configurations différentes. Soit elle est utilisée pour ce qu'elle est, à savoir une mention brève de l'expérience qui ne nécessite pas de développement soit elle aurait pu subir un développement qui n'est pas advenu. Il s'avère que nous n'avons pas posé de critère pour identifier les récits avortés dans le corpus. Toutefois, l'analyse des aspects de contenu des séquences avec évocation a montré que de tels avortement sont minoritaires. Généralement les évocations qui visent à partager une bonne ou une mauvaise nouvelle, soit celles qui concernent les événements les plus prototypiques en regard de la définition du récit d'expériences personnelles, restent peu à l'état de mentions dans le corpus. Par ailleurs, les annonces sont généralement en lien thématique avec les activités que les participants réalisent et sont acceptées lorsqu'elles sont initiées par les adolescents. Par conséquent, l'importance de l'annonce n'est pas à lier avec le fait qu'elle soit plus fréquemment refusée que les autres évocations mais par le fait que mentionner une expérience sans la développer s'avère suffisant dans de nombreux cas.

Les évocations d'expériences partagées. Si la présence d'évocations d'expériences non-partagées entre participants semble convenue en regard de la thématique de l'évocation de l'expérience personnelle qui implique le locuteur, l'étendue de l'implication du locuteur à l'interlocuteur peut interroger. La fréquence de contacts entre participants, amenés à se rencontrer une fois par semaine, rend possible l'actualisation d'évocations d'expériences partagées, ce qui est d'autant plus nécessaire que le laps temporel qui espace les rencontres engage souvent un travail de remémoration de ce qui s'est fait lors de la précédente séance afin d'entamer celle à venir sur des bases de compréhension communes.

Les projections. Comme les évocations concernent des discours disjoints, il n'est pas surprenant d'observer l'orientation temporelle passée, l'évocation d'un événement passé pouvant servir un travail de remémoration de contenus de précédentes activités dans le cadre des expériences partagées et constituer une offre d'informations concernant le locuteur dans le

cadre d'expériences non-partagées. Il est en revanche intéressant de constater que la disjonction puisse aussi être orientée vers le futur, et servir les projets des participants. Il s'agit d'événements programmés ou d'anticipations de scénarios concernant l'avenir plus lointain des participants. La présence de projections est cohérente avec les travaux qui montrent que les perspectives temporelles prennent davantage de signification à l'adolescence (Laghi et al., 2009 ; Morsanyi et Fogarasi, 2014). A cette période la construction de projets de vie cohérents devient possible. Pour les adolescents de l'étude, cette construction s'accompagne du défi d'accès à davantage d'aisance communicationnelle et d'élaboration de stratégies pour parvenir à surmonter les difficultés langagières encore rencontrées. Relevons que nous avons toléré qu'aucun point d'ancrage temporel disjoint précis ne soit posé pour la généralisation sur les participants en raison de la forte implication qu'elle présente et puisqu'elle traduit la mise en relation d'expériences personnelles réitérables. Nous avons par ailleurs relevé des états des lieux, soit des mises en relation d'expériences dans une tranche temporelle donnée de la vie des participants et portant sur des aspects spécifiques de leurs parcours de vie.

Une partie des résultats qui viennent d'être présentés rejoint les travaux de Georgakopoulou (2007) qui pointe la diversité des récits échangés entre adolescentes lors de conversations ou de mails. L'auteure se focalise plus spécifiquement sur les *small-stories*, soit sur les récits aux contenus peu développés qui ne répondent alors pas aux étapes du schéma narratif ou à la structure formelle du récit labovien. Les formes peu développées de l'évocation qu'elle relève sont des *projections*, des *expériences partagées* et des *nouvelles* (événements récents) ou *dernières nouvelles* (événements en cours), formes que nous relevons également dans le corpus et que nous venons de décrire. L'auteure a montré que ces formes contribuent notamment à la construction identitaire.

Deuxième résultat : les évocations d'expériences personnelles sont conséquentes.

Le corpus est essentiellement composé de séquences de discours interactif, d'annonce de nouvelles et de récit d'expériences personnelles. Le discours théorique est moins conséquent mais non-négligeables. En revanche le discours théorique impliqué est peu produit et la narration rare. Les séquences avec évocation concernent plus de la moitié des séquences du corpus, et près de la moitié des énoncés produits. Leur importance en nombre d'énoncés est massivement due aux récits d'expériences personnelles, qui sont majoritaires dans l'occupation de l'espace discursif du corpus, et non aux annonces ou aux discours théoriques

impliqués, puisque les premières bien que très conséquentes sont par définition composées de peu d'énoncés et que les seconds sont peu produits.

De Weck (2003) avait montré l'importance du genre du récit d'expériences personnelles dans le déroulement des séances de traitement logopédique avec des enfants. Ces résultats montrent qu'il en est de même pour les traitements logopédiques impliquant des adolescents, ce qui se justifie pour plusieurs raisons. Rappelons d'abord que ce genre est fréquemment utilisé au quotidien dans différents lieux sociaux. D'un point de vue développemental, il constitue l'un des genres les plus accessible pour les enfants, et donc pour les adolescents, et cet état de fait reste vrai pour les enfants et adolescents présentant des difficultés d'acquisition et d'apprentissage du langage. D'un point de vue thérapeutique et didactique, comme les logopédistes investissent les ressources discursives de leurs patients pour prodiguer le traitement, elles s'appuient sur la capacité des adolescents à le produire et en coproduisent avec eux. Il est ainsi massivement utilisé durant les traitements. Revenons maintenant sur les fonctions que ce genre permet aux participants d'interactions verbales d'endosser pour mieux comprendre son importance dans le corpus. Premièrement, sachant que la période adolescente est considérée comme primordiale pour la construction identitaire (Coville, 1993 ; de Weck, 2012 ; Erikson, 1968 ; Mabilon-Bonfils, 2009 ; Palmonari, 1987 ; Rezzonico et Astori, 2012 ; Zittoun, 2012a et b), et que les mises en récit sont importantes pour *l'élaboration du soi*, il est légitime de pouvoir observer des récits dans des interactions comprenant des adolescents. Deuxièmement, sachant que le récit constitue un processus de construction de sens (Bruner, 2002 ; Zittoun, 2012b), il est pertinent de pouvoir l'observer dans un contexte de thérapie afin notamment que cette dernière soit comprise et légitimée par ses bénéficiaires. Troisièmement, comme tout processus de construction de sens est nécessaire dans le cadre d'apprentissages, et que le récit constitue aussi un outil d'appropriation de connaissances, il est pertinent de l'observer dans un contexte centré sur les apprentissages langagiers et l'appropriation de capacités linguistiques et communicationnelles. Quatrièmement, comme les traitements logopédiques visent l'élaboration de stratégies permettant à ses bénéficiaires de surmonter des difficultés langagières et d'accéder à davantage d'autonomie communicationnelle et que de telles stratégies se construisent à partir des ressources des bénéficiaires, lesquelles doivent pouvoir être identifiées comme telles, et que le récit, puisqu'il permet de mieux se connaître, contribue à les identifier, il est pertinent de pouvoir l'observer dans des traitements logopédiques. Cela est d'autant plus vrai qu'il peut instiguer des démarches de résolution de problèmes par le biais d'imaginations de scénarios et d'anticipations. Il permet ainsi aux bénéficiaires des traitements d'identifier leurs limites et possibilités communicationnelles tout

en leur offrant la possibilité de se projeter, de s'imaginer autrement et étant capables de progresser. Les fonctions du récit présentées ici s'avèrent assez larges et traduisent les utilisations générales qui peuvent être faites de lui durant le traitement logopédique à l'adolescence. L'intérêt de notre travail tient aussi dans le fait de montrer la façon dont ces fonctions générales sont investies dans différentes activités (cf. 13.1).

Troisième résultat : les évocations d'expériences personnelles sont souvent morcelées

La moitié des séquences avec évocation d'expérience développées du corpus est morcelée. Cela implique une suspension et une ou plusieurs poursuites du discours dans l'interaction. Entre les suspensions et les poursuite(s) d'évocations, différents genres de séquences peuvent être utilisés par les participants. Les séquences avec évocation s'imbriquent alors avec d'autres séquences discursives. Lorsqu'il s'agit d'un genre de séquence qui comporte également une évocation, deux évocations sont alors enchâssées entre elles : ces cas concernent majoritairement des évocations construites en miroir, dans lesquelles les participants évoquent tour à tour des expériences similaires. Ainsi la pratique interactionnelle de la *construction en miroir* d'évocations d'expériences personnelles génère des séquences *morcelées*. Il en est de même des élaborations d'évocations construites à partir d'un support présent dans la situation de communication, puisqu'en raison même de ce support, les participants sont amenés à suspendre fréquemment leur évocation pour recourir au genre discursif du *ici et maintenant*. Par ailleurs, les poursuites peuvent résulter du choix des participants de ne pas poursuivre l'évocation en cours et de la différer à un moment ultérieur dans l'interaction. Toutefois, l'absence d'influence de l'activité sur le *morcellement* des évocations développées tend à montrer que cette caractéristique interactionnelle des séquences n'est pas tellement à lier à ce que sont en train de faire les participants des interactions verbales mais au fonctionnement même de l'interaction verbale. Par exemple, les initiations de discours se font souvent en plusieurs temps et plusieurs relances sont alors nécessaires (Hoodin, 2011). Ainsi, lorsque l'initiation première de la séquence n'a pas immédiatement aboutie, comme dans le cas des amorces d'évocations, de nouvelles tentatives pour introduire l'évocation dans l'interaction sont possibles. L'initiation première, et les tentatives qui lui succèdent génèrent nécessairement des séquences *morcelées*. Par ailleurs, en cours d'évocation, et afin notamment de favoriser l'intercompréhension de ce qui se dit, les besoins des participants peuvent nécessiter le recours à différents genres discursifs, dont du discours théorique.

13.1.2 Les activités

Les activités structurées sur les apprentissages langagiers caractérisent le déroulement des séances de traitement logopédique observées. Trois autres activités s'avèrent typiques de ces traitements : les jeux de règles, les activités langagières libres et les planifications/bilans. Les activités finalisées sont moins présentes, tout en restant non négligeables et les activités d'accueil/salutations sont minoritaires.

Les activités structurées sur le langage : se focaliser explicitement sur le langage. Ces activités portent explicitement sur les niveaux linguistiques et/ou communicationnels du langage oral et écrit. Qu'elles constituent alors les activités dans lesquelles les participants ont le plus d'échanges verbaux est pertinent par rapport aux séances de traitement logopédique dont l'objectif est d'améliorer les capacités langagières et communicationnelles des participants et rejoint le fait que les traitements logopédiques avec des enfants se caractérisent par des activités centrées sur les aspects langagiers (de Weck, 2003). Qu'elles soient prédominantes signifie aussi que l'échange oral est primordial pour aborder les apprentissages langagiers durant le traitement : les adolescents ne réalisent pas seuls des exercices structurés.

Les jeux de règles : investir autrement les différents aspects de la langue. Ces activités, dans lesquelles les participants sont focalisés sur la partie en cours, où l'alternance des rôles est régulée, génèrent un nombre très conséquent d'énoncés dans le groupe et la dyade de Mathieu. Comme elles permettent de favoriser l'attention conjointe (*inter alia*, Bruce et Hansson 2011) et l'échange verbal (*inter alia*, Landa, 2007), il est compréhensible de les observer dans l'interaction comprenant plus de deux participants et dans celle concernant un adolescent avec un TSA. Dans les deux autres interactions, les jeux sont conséquents dans certaines séances et absents dans d'autres. Les jeux permettent ainsi de caractériser les traitements impliquant des adolescents mais pas nécessairement toutes les séances auxquelles ces derniers participent, et leur importance peut varier selon le setting et le trouble rencontré. Les jeux sont construits pour travailler les aspects structuraux ou fonctionnels de la langue orale ou écrite dans les quatre interactions. Ce faisant, ils offrent l'occasion aux adolescents d'utiliser le langage à des fins ludiques, soit d'aborder les apprentissages linguistiques et communicationnels de façon moins formelle que dans les activités structurées sur le langage.

Les activités langagières libres : échanger verbalement. Ces activités, qui concernent des conversations plus ou moins informelles s'avèrent très typiques des activités réalisées dans le

cadre des séances de traitement avec des adolescents, puisque nous les avons observées dans des proportions conséquentes dans les quatre interactions. Elles offrent aux adolescents un espace conséquent de discussion pouvant couvrir des thématiques diverses.

Les planifications/bilans : programmer et anticiper le traitement. Ces activités ciblent les jours pour lesquels le traitement peut avoir lieu, les activités qui s'y déroulent et permettent aux participants de coconstruire les contenus du traitement : elles favorisent la compréhension de ce qui s'est fait en séance ou de ce qui s'y fera. Leur importance atteste que les adolescents sont informés des activités qu'ils réalisent, et qu'ils sont impliqués dans le contenu du traitement. Ce résultat s'inscrit en prolongation du contrat thérapeutique et des objectifs que les participants se sont fixés.

Les activités finalisées : développer les ressources des adolescents en réalisant un projet. Ces activités, dans lesquelles les participants collaborent verbalement à la réalisation d'un projet sont moins conséquentes que les activités précédemment présentées et sont absentes des données dont nous disposons dans une interaction. Elles attestent toutefois que durant les traitements des événements liés à l'expression corporelle, artistique et/ou scénique sont préparés offrant alors l'occasion aux adolescents de mettre au service d'un projet leurs capacités langagières et autres ressources personnelles. Ce résultat est pertinent avec les travaux qui montrent le rôle important des arts, dont le théâtre dans le développement des adolescents et de leurs capacités (Barbot, 2008 ; Daykin et al. 2008 ; Hugon et al., 2014 ; Martinez, 2001). Par ailleurs, le faire semblant, qui caractérise les jeux de rôles, est un moyen d'amener les adolescents à réfléchir sur les caractéristiques d'une communication efficace tout en les préparant au transfert de leurs capacités pragmatico-discursives au quotidien (Ancelin-Schützenberger, 1992).

Les activités d'accueil/salutations : introduire et clore une séance. Ces activités n'entraînent qu'exceptionnellement de longs échanges, contrairement aux autres activités qui peuvent être plurielles. Par ailleurs, nous possédons des séances pour lesquelles l'enregistrement commence alors même que les participants sont déjà installés. Pour ces séances, ces activités sont donc incomplètes. Relevons enfin qu'en dehors des termes sociaux de politesse et de salutations en vigueur, les participants de la dyade de Mathieu interagissent peu, donnant la priorité à leur installation matérielle.

13.2 Le rôle de l'activité

Trois résultats sont à retenir. L'activité a une forte influence sur les genres discursifs utilisés et sur la quantité d'évocations d'expériences personnelles produites. Ces dernières sont toutefois conséquentes, si ce n'est non négligeable dans chaque activité. L'activité a par ailleurs une influence sur les caractéristiques des événements évoqués.

Premier résultat : l'importance relative des évocations d'expériences personnelles par rapport aux autres productions discursives subit des variations selon l'activité. La répartition des séquences discursives dans chaque activité montre que les évocations d'expériences personnelles caractérisent les ALL et les PLA, et dans une moindre mesure les FIN. Leur importance dans les ALL provient du fait que les participants choisissent d'évoquer l'une de leurs expériences personnelles lorsqu'ils ont la liberté d'échanger verbalement sans support matériel logopédique particulier. Leur dominance dans les PLA et les FIN s'expliquent car ces deux activités nécessitent de recourir à du discours disjoint-impliqué pour pouvoir se réaliser. En effet, les PLA concernent des programmations ou des récapitulations, et les FIN sont orientées vers la préparation d'un projet, ce qui amène les participants à se projeter. Par ailleurs, les FIN présentent une phase de retour sur expériences, ce qui amène les participants à avoir une attitude réflexive vis-à-vis des événements qu'ils ont préparés et réalisés. Dans les STR et les ACC, les évocations d'expériences personnelles sont produites dans des proportions comparables aux autres productions discursives, ce qui atteste leur rôle important dans l'accompagnement de la réalisation de ces activités. En revanche, les évocations d'expériences personnelles ne caractérisent pas les JEU mais représentent toutefois un tiers des séquences produites dans ces activités, ce qui n'est pas négligeable. Que les évocations d'expériences personnelles soient moins conséquentes dans les trois activités précitées se justifie en raison du fait que les participants ont aussi besoin de solliciter d'autres genres discursifs que ceux au moyen desquelles ils évoquent leurs expériences personnelles, et ce dans des proportions plus importantes que dans les ALL, FIN ou PLA. D'une part, lorsque les contenus de l'activité portent sur des aspects langagiers, comme dans les STR et les JEU, les participants ont parfois besoin de s'appuyer sur du discours théorique pour théoriser les notions relatives aux aspects langagiers qu'ils travaillent et notamment pour les aspects structuraux de la langue en sollicitant des règles d'orthographe et de grammaire. D'autre part, lorsque les participants réalisent une activité, il l'accompagne aussi d'actions non-verbales et commentent ces dernières au moyen du discours interactif, et plus particulièrement dans les ACC lorsque les participants s'installent, dans les JEU qui

comprennent de nombreuses manipulations d'objets, dont des cartes de jeux, et dans les STR sur l'écrit qui amènent les participants à utiliser un support informatique ou papier.

Deuxième résultat : les évocations d'expériences personnelles sont conséquentes, si ce n'est non-négligeables dans les 6 activités. L'évocation de l'expérience personnelle constitue une ressource discursive importante durant les traitements logopédiques à l'adolescence, et ce dans des contextes variés. Que les évocations soient conséquentes dans l'espace discursif des six activités est à mettre en lien avec le fait que les évocations sont rarement sans lien thématique avec les activités que les participants réalisent. Ce résultat est conforme avec la perspective sociale adoptée selon laquelle les productions langagières sont adéquates au contexte dans lequel elles s'insèrent. Cette adéquation au contexte se traduit soit par un rapport central à l'activité, cas pour lesquels le discours-disjoint impliqué est nécessaire à la réalisation de l'activité, soit par un rapport thématique avec elle, l'évocation constituant alors un accompagnement de l'activité. Elle permet de l'ouvrir et de la faire progresser. Les évocations d'expériences partagées issues du vécu du traitement permettent notamment de favoriser l'intercompréhension, au travers de remémorations, de ce qui se fait durant le traitement donnant ainsi du sens aux activités réalisées et les légitimant. Le partage d'informations concernant des expériences vécues exclusivement par un seul locuteur s'est avéré également judicieux pour la réalisation des six activités. De telles évocations constituent des informations sur le locuteur concernant ce qu'il a pu faire en dehors du traitement et impliquent massivement un adolescent. Elles peuvent concerner ses capacités et les difficultés qu'il rencontre au quotidien, notamment en rapport avec le langage. Ces informations s'avèrent ainsi pertinentes pour les logopédistes qui peuvent adapter la poursuite de l'activité selon les informations recueillies. Lorsqu'elles impliquent une logopédiste, les évocations d'expériences non-partagées vécues en dehors du traitement sont souvent produites en écho de celles vécues par les adolescents et permettent de développer l'échange verbal et la relation humaine, et celles issues de la sphère logopédique rendent compte du travail thérapeutique que les logopédistes mettent en place en amont et en aval du traitement. De telles évocations contribuent alors à renforcer le sens du traitement et attestent une collaboration avec l'adolescent des activités qui sont à réaliser.

Troisième résultat : les caractéristiques des événements évoqués subissent des variations selon l'activité. Les utilisations générales précitées des évocations d'expériences personnelles sont variables d'une activité à l'autre notamment du point de vue de l'étendue de l'implication

du locuteur à l'interlocuteur, de l'orientation temporelle des séquences et de la présence en leur sein de contenu en rapport avec des aspects langagiers. Le travail d'intercompréhension opéré par les évocations d'expériences partagées s'avère plus conséquent dans les activités qui ciblent le traitement (PLA) ou le langage (STR et JEU) que dans celles tournées vers l'entretien de la relation (ACC), de l'échange verbal (ALL) ou de la collaboration langagière orientée vers un projet (FIN). De même, les évocations d'expériences non-partagées impliquant une logopédiste, visant à rendre compte du travail thérapeutique mis en place en amont et en aval du traitement s'observent majoritairement dans les activités qui ciblent explicitement le traitement et le langage (PLA et STR). Dans de telles activités, les participants sont focalisés sur ce qu'ils réalisent et partagent. Inversement, dans les activités plus communicatives les participants sont plus fréquemment focalisés sur le vécu spécifique à l'adolescent, et ce de manière particulièrement prononcée dans les ALL. Concernant l'orientation temporelle des évocations d'expériences personnelles, les participants se réfèrent en majorité au passé, hormis dans les PLA qui ne concernent pas seulement des bilans mais aussi des programmations, et dans lesquelles les participants sont alors amenés à se projeter. Les projections sont au demeurant conséquentes dans les six activités. Si elles permettent aux participants de programmer ce qu'ils vont faire, elles sont aussi utilisées dans les ALL, les FIN et les JEU pour élaborer des scénarios concernant l'avenir personnel plus lointain des participants. Les généralisations de leur vécu et des propriétés qui les définissent s'observent quant à elles surtout dans les ALL et les JEU et les réflexions menées sur leurs parcours (états des lieux) avant tout dans les PLA. Enfin, les évocations les plus fréquentes ne portent pas sur des aspects langagiers, hormis dans les STR, qui par définition ciblent de tels aspects, et dans les FIN qui s'orientent pour la moitié d'entre elles vers la réalisation d'un événement dont l'enjeu langagier est explicite (p. ex. simulations d'entretiens). Dans ce qui suit, nous présentons les utilisations qui sont faites des évocations dans chacune des activités.

Dans les activités structurées sur le langage : les évocations d'expériences personnelles permettent aux participants de s'accorder sur l'état de compréhension qu'a l'adolescent des notions linguistiques et communicationnelles abordées, d'identifier les progrès qu'il a réalisés et ses besoins d'apprentissages, ce qui permet ensuite de donner une direction à l'activité à réaliser. Les évocations sont par ailleurs constitutives des démarches entreprises pour résoudre les difficultés identifiées et sont utilisées en cours d'activité pour la soutenir : les offres et requêtes de rappels de contenu et de dire ponctuent ces activités.

Les évocations d'expériences personnelles partagées ont pour fonction essentielle la remémoration d'anciens contenus d'activités et les évocations d'expériences non-partagées rendent compte des tâches langagières que l'adolescent effectue en dehors du traitement. Les logopédistes encouragent fréquemment les adolescents à partager les difficultés langagières qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages scolaires et dans leur quotidien. Ces activités concernent en majorité les apprentissages de la langue écrite, dans ses aspects fonctionnels ou structuraux, ce qui atteste que des difficultés structurales se manifestent au quotidien à l'écrit chez les adolescents de l'étude. En revanche, lorsqu'il s'agit d'un aspect langagier de l'oral, le niveau communicationnel est le plus ciblé : l'attention est ainsi portée sur la manière de communiquer dans différents lieux sociaux. Ce résultat rejoint les données selon lesquelles à l'adolescence les troubles structuraux du langage oral sont en partie résolus, mais que des difficultés pragmatiques perdurent. Il peut aussi signifier que les aspects structuraux de l'oral sont travaillés dans le cadre d'autres activités que les STR, comme par exemple dans les JEU. Du reste, les quelques évocations centrées sur des aspects structuraux montrent que les difficultés structurales peuvent encore se manifester localement.

Dans les jeux de règles : les évocations d'expériences personnelles permettent aux participants de s'accorder sur la partie en cours et de relever les capacités des joueurs. D'autres évocations contribuent à améliorer la connaissance que les adolescents peuvent avoir d'eux-mêmes, certaines constituant des positionnements sur leur identité et leurs capacités.

De nombreux jeux sont construits pour travailler les aspects structuraux de la langue. Ils sont notamment une occasion pour les adolescents de mobiliser leurs capacités lexicales à l'oral et celles liées à l'orthographe lexicale dans la modalité écrite. Les participants mentionnent des expériences qu'ils partagent pour favoriser l'intercompréhension de la partie en cours (rappels de règles, de dire ou d'actions, balises quant aux étapes de réalisation de la partie en cours) et pour émettre des constats en regard de leurs propres qualités ou capacités ou celles de l'interlocuteur et qui se donnent à voir lors des parties de jeux. Ainsi, par rapport à la fonction du récit permettant de se décrire et de se définir, le type d'évocation que nous avons nommé généralisation est conséquent dans ces activités : il porte sur l'expression d'habitudes, de goûts, de capacités et de traits de personnalité rendant compte d'un état de compréhension du soi. L'importance des généralisations peut ainsi être mise en lien avec la *fonction métacognitive* qui se développe à l'adolescence et qui permet par ailleurs une réflexion sur le langage. Certaines évocations d'expériences personnelles sont produites à la suite d'une

consigne de jeux dont le but est de répondre à des questions concernant les joueurs. De tels jeux invitent *au parler de soi*, soit dans une optique de mieux se connaître et de se situer par rapport à ses centres d'intérêts et ses capacités langagières, soit en se projetant dans un avenir plus lointain et s'imaginant dans d'autres situations et lieux sociaux en faisant *comme si* (p. ex. à 17 ans ; dans le travail ; en tant que parent). Le récit ouvre alors un espace de projection (Bruner, 2002), notamment au sein des sphères professionnelle et scolaire et conduit les adolescents à s'interroger sur leurs possibilités actuelles et futures.

Dans les activités langagières libres : les évocations d'expériences personnelles sont utilisées pour faire part d'une bonne expérience à son interlocuteur, échanger avec lui des expériences à partir d'une même thématique, les comparer et mener des discussions sur elles. Elles sont aussi utilisées pour présenter des problèmes n'étant pas en lien avec le langage et se projeter dans un avenir proche ou lointain.

Ces activités constituent un espace discursif conséquent pour que les adolescents puissent s'exprimer à propos des expériences qu'ils ne partagent pas avec leur(s) logopédiste(s) et qu'ils vivent en dehors du traitement, comme l'école, les lieux de stages et la famille, bien que la sphère individuelle soit la plus évoquée. L'importance de cette sphère atteste *le parler de soi* : les centres d'intérêt et les loisirs des participants sont souvent évoqués tel le sport, le cinéma, la musique, les arts en général et les sciences. Il s'avère que ces thématiques sont centrales à l'adolescence, les objets culturels étant porteurs de sens (Zittoun, 2012a, b). Ces évocations permettent aux adolescents de mieux se connaître. Ce faisant, elles renforcent la relation thérapeutique et favorisent la reprise de contact après une période de congé. Elles peuvent amener la logopédiste à évoquer une de ses expériences en retour. Ainsi le partage et la comparaison d'expériences non-partagées mais similaires est une des caractéristiques de ces activités. A côté des événements passés, les projections tiennent une place importante et permettent aux adolescents d'élaborer des scénarios les concernant et d'émettre des hypothèses sur leur avenir ou concerner leurs projets d'étude et de formation professionnelle. Ces activités constituent un important espace d'écoute dans lequel les adolescents peuvent exprimer leurs ressentis en regard de leurs parcours, de leurs réussites et de soulever les difficultés non-langagières rencontrées notamment dans le cadre scolaire, de la formation professionnelle ou de la famille. Lorsque les difficultés concernent le langage, les participants cherchent ensuite à élaborer une méthode pour aider l'adolescent à les surmonter, s'engageant

ce faisant dans la réalisation d'une STR. Il n'y a alors pas nécessairement de superposition entre les genres discursifs utilisés et les activités langagières réalisées.

Dans les planifications/bilans : les évocations d'expériences personnelles permettent de s'accorder sur le contenu du traitement et des activités à réaliser et de revenir sur les effets du traitement et le parcours langagier de l'adolescent. Elles constituent des points de trajectoires pour le traitement et ce en regard des capacités langagières des adolescents.

Un retour ritualisé sur le vécu de la séance est proposé dans la dyade de Mathieu. Mais ces activités se caractérisent aussi par un travail d'anticipation conséquent, ce qui atteste que le traitement est perçu comme une collaboration entre les adolescents et les logopédistes. Elles engagent par ailleurs un travail d'intercompréhension avec l'adolescent du travail accompli durant l'ensemble du traitement. Les états des lieux prennent alors sens dans ces activités : ils permettent d'effectuer ce mouvement temporel consistant à décrire d'où les participants sont partis, où ils en sont et vers quoi ils tendent. Ils rejoignent le fait que se développe à l'adolescence le genre du récit autobiographique (Bohn et Berntsen, 2008 ; Habermas et Bluck, 2000) et peuvent être mis en lien avec la construction identitaire, dont la dynamique est importante à cette période. Ils attestent les réflexions sur le parcours de vie, dont les traitements et sur les réussites et difficultés langagières rencontrées dans le quotidien. Par conséquent, ils permettent aux adolescents de prendre conscience de leur évolution dans leurs parcours thérapeutique, et de vie en général.

Dans les activités finalisées : les évocations d'expériences personnelles permettent de concrétiser un projet, de relever les ressources et réussites des adolescents, de les amener à s'imaginer autrement en faisant *comme si*, d'élaborer des scénarios concernant des situations interactionnelles du quotidien et d'identifier au travers de retours sur expériences les caractéristiques d'une communication efficace.

Ces activités permettent de mobiliser les capacités pragmatiques des adolescents. Elles offrent par ailleurs l'occasion aux adolescents de mobiliser leurs ressources personnelles, langagières ou autres, afin de servir un projet. Elles font ainsi appel à leur créativité, et leur permettent d'exprimer leur individualité. Ce faisant, elles les amènent à prendre confiance dans leurs capacités langagières et autres ressources, ce qui favorise la bonne estime qu'ils peuvent avoir

d'eux-mêmes. Cela se traduit notamment par le fait qu'ils initient dans ces activités des expériences personnelles dans des parts non-négligeables par rapport à leur(s) logopédiste(s) afin de faire avancer le projet. Deux types d'activités finalisées sont différenciées. Les activités finalisées en *Faire comme ça* dans lesquelles les participants se centrent sur la conception et la réalisation d'un projet qui adviendra dans un futur proche. Pour de telles activités, les évocations constituent un moyen de préparer l'évènement, ce qui implique par exemple pour la préparation d'un spectacle de réaliser un programme et des cartons d'invitations. Dans les activités finalisées en *Faire comme si*, les participants élaborent des scénarios les impliquant. Dans ce cas l'évènement ne peut advenir que par le langage. Les adolescents reproduisent des scènes de la vie quotidienne sous la forme de jeux de rôles (p. ex. adapter son comportement afin de saluer une personne que l'on connaît et que l'on croise dans la rue. ; obtenir un rendez-vous avec un professionnel au moyen d'un appel téléphonique). Les sketches peuvent être enregistrés, visionnés puis commentés par les participants. La phase de retour sur expériences est une occasion d'amener les participants à mener des réflexions sur les utilisations du langage (p. ex. réfléchir sur les caractéristiques d'une communication téléphonique réussie).

<u>Dans les activités d'accueil/salutations</u> : les évocations d'expériences personnelles permettent de faire la transition entre l'avant traitement et le traitement en lui-même et inversement entre le traitement et l'après traitement.

Relevons que dans ces activités les séquences discursives, dont les évocations d'expériences personnelles, sont peu nombreuses. Il aurait alors été souhaitable de posséder davantage d'interactions à analyser pour mieux comprendre les utilisations qui sont faites des évocations d'expériences personnelles dans ces activités, et ce d'autant plus que d'une interaction à l'autre l'importance relative des évocations d'expériences personnelles, leurs caractéristiques discursives (mentions vs développements) et leurs aspects de contenu varient conséquemment.

13.3 Le rôle du genre de séquences

Le genre a une influence sur les caractéristiques des événements évoqués.

Le récit d'expériences personnelles atteste deux larges utilisations selon que l'implication du locuteur s'étende ou non à l'interlocuteur : l'intercompréhension de ce que réalisent les participants et la transmission d'informations concernant le vécu du locuteur adolescent.

Le récit d'expériences partagées favorise l'intercompréhension de ce qui se réalise en séance. Il permet de se remémorer en les développant d'anciens contenus d'activités et d'anticiper les contenus de celles qui sont à réaliser. Lorsqu'il est produit en début d'activité, il permet aux participants de s'engager dans celle-ci sur des bases communes, et notamment lors de STR afin de s'accorder quant à l'état de compréhension qu'ont les adolescents des notions langagières abordées, et d'adapter le cas échéant les contenus de l'activité à réaliser en fonction de cet état, d'identifier les difficultés rencontrées, de souligner les acquis et progrès réalisés. Lorsqu'il survient en cours d'activité, il la soutient et la fait progresser, permet de revenir sur un problème rencontré, de régler un problème d'écriture ou autre.

Le récit d'expériences non-partagées informe l'interlocuteur sur le vécu et les projets du locuteur, et ce faisant sur les représentations qu'il peut se faire des expériences évoquées et sur les émotions qui les accompagnent. Il implique massivement un adolescent et porte sur les changements qu'il est amené à vivre dans son quotidien, ainsi que sur ses centres d'intérêts mais aussi sur les difficultés non nécessairement langagières qu'il peut rencontrer dans différentes sphères d'expériences. Il aide ainsi l'adolescent à mieux se connaître et à mieux identifier ses besoins. Il permet de relater, notamment dans les ALL, des événements issus de la sphère individuelle, de l'école, des lieux professionnels ou de la famille et amène les participants à mener des réflexions sur des thématiques diverses, et en lien avec les enjeux de la période adolescente. Certains récits se répondent alors et sont construits en miroir par les participants des interactions, ce qui leur permet aussi de partager de bonnes expériences. D'autres sont utilisés pour émettre des scénarios concernant leur avenir. Lorsqu'ils portent sur des aspects langagiers, ils permettent de relever les problèmes liés à l'acquisition d'un savoir linguistique ou communicationnel que rencontre l'adolescent mais aussi de soulever ses réussites dans différentes sphères d'expériences.

En définitive, l'ensemble des récits produits durant les traitements logopédiques permet aux adolescents de s'engager dans une réflexion sur leurs parcours de vie, dont leurs possibilités langagières et les effets du traitement comme peuvent l'attester les quelques états des lieux issus des séances de traitement relevés.

L'annonce de nouvelle met en emphase des contenus importants pour le bon déroulement de la séance et de l'interaction, elle contribue à favoriser l'intercompréhension quant à l'activité que sont en train de réaliser les participants, quant à la distribution des rôles et actions de chacun dans l'activité, et quant aux étapes de réalisation de cette dernière. Elle permet par ailleurs de cibler les précédents dires et est spécialisée pour émettre des constats en regard des capacités des participants. Ces raisons justifient qu'elle soit utilisée dans des proportions conséquentes et comparables dans les six activités.

L'annonce est massivement utilisée pour évoquer des expériences qui sont partagées avec l'interlocuteur et issues des séances de traitement logopédique. Ces deux traits caractéristiques de cette forme disjointe-impliquée en font une évocation spécialisée pour favoriser rapidement l'intercompréhension des activités qui sont en train d'être réalisées par les participants et lui confèrent par ailleurs un fort pouvoir structurant. L'annonce orientée vers le passé permet de baliser les étapes de progression d'une activité en cours (p. ex. lors d'un jeu de devinettes : *t'as déjà posé deux questions ; il te restera trois questions*), de relever les précédents dires d'un participant (p. ex. *avant tu m'as dit que...*) et d'attirer l'attention sur un moment particulier dans la séance. L'annonce s'apparente aussi à une aide brève et ponctuelle durant l'activité, prenant la forme de rappel de contenu (p.ex. *lundi je t'ai dit quelque chose à propos de ce verbe*) ou de rappel de règles (p. ex. règles de vie du groupe thérapeutique, règles d'un jeu, les postures à adopter dans le lieu social des traitements). Ainsi alors que le récit permet de développer d'anciens contenus d'activités, l'annonce permet de les rappeler brièvement. Lorsqu'elle porte sur un aspect langagier, il s'agit de l'oral. Dans ces cas, elle permet de mettre l'emphase sur ce qui vient d'être dit et parfois mal dit, signifiant à l'interlocuteur que son énoncé est inadéquat. Il est alors compréhensible que le niveau discursif soit le plus ciblé pour l'annonce. Lorsqu'elle est orientée vers le futur, elle est utilisée pour planifier les activités qui sont à réaliser (p. ex. *on fera un jeu après*), les genres de discours à coproduire (p. ex. *tu raconteras après*) et pour désigner le participant concerné par les actions à réaliser (p. ex. *après ce sera au tour de Victor*). Cette fonction de l'annonce rejoint celle attribuée au langage égocentrique par Vygotsky selon Boulard (2012) : le langage égocentrique va au-delà de l'accompagnement de l'activité, devenant un réel instrument de la pensée puisqu'il permet d'accéder à une temporalité par la programmation de l'action. Ce faisant, les annonces orientées vers le passé et l'avenir concourent souvent à l'étayage de la tâche. Elles permettent aux participants d'avancer ensemble avec la même compréhension de ce qu'ils sont en train de faire. Nos observations rejoignent celles de Georgakopolou (2007)

qui montre que les *small-stories* ont une portée immédiate dans l'interaction puisqu'elles concernent le passé récent, les événements en cours ou le futur proche des participants.

Lorsqu'elles sont généralisantes, les annonces du corpus sont utilisées pour relever les capacités des participants, capacités qui se donnent à voir lors de la réalisation des différentes activités, et notamment lors des JEU ou des FIN. Elles sont dans ce cas surtout utilisées pour valoriser les participants et mettre en avant leurs qualités. Ces résultats peuvent être mis en lien avec les observations de Georgakopolou (2007) qui a aussi montré que *les small-stories* contribuent à la construction identitaire.

Finalement les utilisations de l'annonce rejoignent ce que Bamberg et Georgakopolou (2008) montrent des *small-stories* : des évocations qui concernent surtout des expériences partagées, qui englobent les allusions aux précédents dires et les nouvelles récentes (de dernière heure ou de la journée) et qui ne se limitent pas à l'orientation temporelle passée puisqu'elles peuvent porter sur des événements hypothétiques ou futurs et concerner des reports de raconter.

<u>Le discours théorique impliqué</u> atteste deux utilisations différentes selon l'activité : le compte rendu de procédures et l'élaboration de méthodes.

Dans les ALL, les logopédistes s'appuient sur les expériences vécues par les adolescents en les sollicitant à produire des discours de l'ordre de l'*exposer*. Le DTI concerne alors le compte rendu de procédures expérimentées par les adolescents en dehors du traitement. Il constitue pour eux une occasion de s'essayer à une production monogérée de discours théoriques. Il s'agit d'une successivité d'actions qui est répétable, qui atteste une intellectualisation et généralisation de l'expérience par l'adolescent et qui montre que le développement de la connaissance est intimement lié à la pratique, soit à l'expérience.

Dans les STR et les FIN, le DTI entre dans les processus de co-résolution de problèmes que peuvent rencontrer les adolescents avec le langage. Il est coproduit par les logopédistes et les adolescents qui l'utilisent pour élaborer différents scénarios dans le but de mettre en place une méthode pour aider l'adolescent à développer des stratégies compensatoires, à organiser ses apprentissages et surmonter les difficultés qu'il rencontre. Cette utilisation du DTI est plus fréquente dans les dyades que dans le groupe, la situation dyadique étant plus adaptée pour se focaliser sur les besoins spécifiques d'un adolescent en particulier.

13.4 Le rôle du statut du locuteur

Outre le nombre d'évocations d'expériences personnelles produites, l'asymétrie des rôles entre adolescents et logopédistes se manifeste dans la façon d'initier l'évocation dans l'interaction et au travers des caractéristiques des événements évoqués.

Les adolescents utilisent les évocations pour faire part de leurs difficultés et réussites, partager des centres d'intérêts, introduire les changements qu'ils expérimentent dans leur vie, répondre à des questions ne concernant pas une expérience personnelle ou défendre une opinion.

Les initiations des adolescents concernent un tiers des séquences du corpus et tiennent ainsi une place considérable durant le traitement, notamment dans les activités centrées sur la communication (ALL, FIN et ACC) et dans les JEU. Les traitements logopédiques constituent ainsi un terrain favorisé pour actualiser chez des adolescents la capacité à initier des évocations d'expériences personnelles en interaction. Ils les utilisent pour offrir des informations les concernant à leurs logopédistes. Ils auto-initient des expériences qu'ils vivent ou vont vivre en dehors du traitement sur diverses thématiques en lien avec leur sphère privée. Lorsqu'ils se réfèrent à un aspect langagier, ils font part des réussites langagières qu'ils rencontrent au quotidien, de leurs progrès ainsi que des difficultés d'apprentissage auxquelles ils sont encore confrontés, et qui ont pu se manifester dans différents lieux comme l'école, des centres d'examens ou des lieux professionnels. Ce faisant, ils investissent les évocations pour introduire de nouveaux topics les concernant dans la conversation. La majorité des évocations qu'ils initient s'inscrit toutefois dans la continuité thématique de l'interaction. Les récits qu'ils initient en réaction des dires de leurs thérapeutes constituent une ressource discursive dont ils disposent pour répondre à une demande autre que *raconter*, et notamment dans les STR, pour expliciter les difficultés langagières rencontrées, et dans les ALL, pour défendre leurs opinions lors de débats souvent en s'appuyant sur les expériences vécues par leurs proches. Leurs sollicitations d'évocations concernent majoritairement le traitement vécu et à venir. Par exemple, dans les PLA, leurs demandes leur permettent de s'informer sur les jours où le traitement pourra avoir lieu et de mieux comprendre ce qui a été décidé en amont de la séance. L'évocation apparaît ainsi pour eux comme une ressource discursive importante pour interagir en interaction, et atteste par ailleurs leur engagement dans le traitement. Elle leur permet, avec l'aide de leur(s) logopédiste(s) d'adopter une démarche constructive vis-à-vis de leur vécu langagier, enclenchant un processus réflexif sur l'état de leurs capacités langagières. Malgré

les quelques refus observés, la majorité de leurs initiations est acceptée, et entretient par ailleurs un rapport thématique à l'activité. Les évocations qu'ils initient s'avèrent ainsi adéquates en regard du contexte et de leurs contenus.

Les logopédistes utilisent les évocations d'expériences personnelles pour s'informer du vécu langagier des adolescents, pour mieux comprendre leurs besoins en termes d'apprentissages, pour adapter le traitement et souligner leurs réussites langagières. Elles les utilisent également pour valoriser l'ensemble des autres ressources personnelles des adolescents et pour leur proposer un étayage.

Les logopédistes sollicitent des évocations d'expériences qu'elles ont partagées avec les adolescents et qui portent sur des aspects langagiers. Ce faisant elles visent la remémoration d'anciens contenus d'activités. Cela leur permet de vérifier l'état de compréhension par les adolescents des notions étudiées et d'adapter le cas échéant les activités à réaliser selon cet état. Par ailleurs, les évocations qu'elles sollicitent ou proposent en cours d'activité constituent une aide ponctuelle pour l'adolescent sous la forme de rappels de contenus ou de dires pour donner des indices à l'adolescent pour qu'il parvienne à réaliser l'activité, notamment dans les STR. Finalement, elles utilisent fréquemment l'évocation afin de maintenir l'intercompréhension de ce qui se fait en séance. Ce faisant, les évocations visent une co-construction du sens, un apport de signification permettant de légitimer le traitement et ses contenus. Les logopédistes s'inscrivent en réaction aux dires de l'adolescent pour approfondir la discussion sur le topic en cours et le concernant. Leurs demandes qui portent sur des expériences qu'elles ne partagent pas avec eux attestent qu'elles réservent un espace discursif conséquent, et notamment dans les ALL, pour qu'ils puissent s'exprimer à propos des expériences qu'ils vivent en dehors du traitement, notamment au travers de demandes de produire un récit, comme par exemple après un retour de vacances, et donc en proposant le thème du récit, mais également en institutionalisant un temps réservé à la coproduction même de récit, au travers des demandes sur l'envie de *raconter* quelque chose en laissant plus de choix aux adolescents quant aux contenus qu'ils seraient susceptibles de vouloir évoquer. Les demandes portant sur le désir de *raconter* montrent l'importance de la coopération discursive dans les traitements logopédiques à l'adolescence ainsi que dans la négociation des activités à réaliser. Elles attestent également que la fonction de partage d'expériences y est centrale. Toutefois, les précisions contenues dans les sollicitations des logopédistes soulignent que ce partage ne prend du sens pour le traitement qu'à condition que les événements évoqués soient

remarquables, importants ou nouveaux par rapport au vécu habituel des adolescents. Certains aspects de contenus des évocations sont ainsi attendus durant le traitement. Les quelques refus s'effectuent en ignorant la séquence, les refus explicites étant rares. Comme les prises d'initiatives langagières des adolescents sont encouragées par les logopédistes, ces dernières refusent rarement de manière explicite les initiations d'évocations qu'elles ne légitiment pas. Cela peut s'expliquer par la théorie de la gestion des faces (Goffman, 1973), et par une stratégie d'étayage visant à maintenir la motivation de l'adolescent à interagir dans l'interaction comme on peut l'observer avec des enfants (Rodi, 2013). Non seulement, les logopédistes légitiment les évocations d'expériences non-partagées initiées par les adolescents, mais en plus, elles les sollicitent pour qu'ils parlent de leurs expériences. En acceptant leurs auto-initiation et en les sollicitant, elles leur offrent un espace d'expression et de réflexion sur leurs propres expériences pour dépasser leurs difficultés et évaluer leurs progrès par exemple. En légitimant les récits avec aspects langagiers qu'ils initient, elles contribuent à développer chez eux une conscience de ce qui est aisé et de ce qui l'est encore moins dans leurs rapports au langage. Ce travail réflexif souvent engagé par les adolescents et soutenu par les logopédistes contribue à servir l'objectif de l'intervention logopédique à savoir l'amélioration des capacités communicationnelles.

Pour conclure, l'évocation apparaît chez les deux participants comme une ressource pour collaborer, co-agir et coconstruire les apprentissages linguistiques et communicationnels. Les traitements logopédiques invitent les adolescents à se positionner par rapport à leurs capacités langagières et l'évocation qui permet de relever les difficultés permet ensuite d'engager les participants vers une résolution des difficultés rencontrées. Les réussites langagières sont loin d'être en reste : soit que les adolescents les exposent, soit que les logopédistes les identifient et valorisent. Ainsi, tout en s'appuyant sur les ressources des patients, l'intervention logopédique améliore les capacités interactionnelles des adolescents, tout en développant chez eux une conscience de leurs possibilités langagières, afin qu'ils puissent aussi les mobiliser de manière efficace dans d'autres settings comme l'école ou les lieux de stages. Par ailleurs, en aidant l'adolescent à identifier ses ressources générales, le logopédiste aide l'adolescent à mieux se connaître et à se positionner dans son parcours et en regard de son avenir.

13.5 Le rôle du setting

Le déroulement des séances de traitement logopédique se caractérise par l'importance des évocations d'expériences personnelles par rapport aux autres productions discursives, et ce indépendamment de la forme que peut prendre le traitement. La configuration dyadique et le groupe offre toutefois des possibilités différentes pour le traitement.

Les dyades : les évocations d'expériences personnelles permettent à l'adolescent de mieux se connaître, d'exprimer différents besoins, d'en identifier d'autres avec l'aide de la logopédiste et de s'engager avec elle dans la recherche de moyens pour les combler.

Le traitement en individuel permet aux participants de se focaliser sur un problème relatif au langage spécifique à un adolescent et de s'engager dans la recherche de moyens de le résoudre. Ce setting d'interaction permet d'engager des réflexions sur la façon d'organiser son travail et sur les différentes façons d'apprendre. Il aide l'adolescent à mieux se connaître, à prendre conscience de ses capacités et de ses ressources pour pallier les difficultés rencontrées, notamment dans le cadre scolaire, soit à donner du sens à son parcours de vie et à se positionner par rapport à ses capacités langagières. Il constitue un espace d'écoute non négligeable pour l'adolescent qui peut être amené à se confier à sa logopédiste à propos de problématiques non langagières comme ses appréhensions et ses attentes vis-à-vis de son avenir scolaire et professionnel. La logopédiste prépare alors l'adolescent à vivre les changements qu'il est amené à rencontrer, le conseille et l'encourage dans ses choix de formation. D'autres problématiques liées à des situations familiales complexes transparaissent dans les données. Quelques problématiques liées à la mise en place de mesures compensatoires dans le cadre scolaire soulevées par les adolescents de l'étude montrent qu'il est encore nécessaire de nos jours que les logopédistes exercent un rôle de conseil auprès du corps enseignant afin de mieux expliquer les répercussions des troubles rencontrés. En débriefant de ces problématiques, les participants en arrivent souvent à la conclusion que les difficultés ont été générées par une inefficacité de communication et notamment par un manque d'intercompréhension avec l'interlocuteur, l'adolescent n'étant pas nécessairement dans tous les cas mis en cause. Ces débriefings offrent les moyens aux adolescents de mieux réfléchir aux paramètres d'une communication efficace et de prévenir les difficultés futures. Au travers des évocations produites dans ce setting, nous relevons que la prise en charge ne peut être focalisée que sur les troubles langagiers rencontrés par l'adolescent mais qu'elle nécessite de considérer ce dernier dans sa globalité en tant que personne susceptible de

rencontrer d'autres difficultés (familiales, liées à d'autres pathologies, émotionnelles, relationnelles) et possédant son propre mode de pensée avec ses craintes et espoirs propres. Dans cette perspective, nous rejoignons les conclusions de Botting et Conti-Ramsden (2008) préconisant aux logopédistes d'encourager les adolescents à exprimer les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien.

Le groupe : constitue une plate-forme d'échanges d'expériences personnelles qui s'ouvre vers un *ailleurs* et un *après*. La mise en relation d'expériences vécues par chacun des participants adolescents constitue une activité *per se* qui permet à ces derniers de comparer ce qu'ils vivent et de réfléchir à leur parcours général de vie, dont le traitement dont ils bénéficient, et de se situer par rapport à leurs capacités communicationnelles.

Le groupe permet aux adolescents d'expérimenter d'autres mises en œuvre du traitement que celui prodigué dans les dyades, et ce du point de vue des activités qui y sont réalisées et de leurs contenus, des genres discursifs utilisés, de la façon d'agir en interaction, les prises de paroles s'avérant plus complexes dans un groupe qu'en configuration dyadique ou bien encore des caractéristiques des événements susceptibles d'y être évoqués.

Concernant les activités réalisées, le groupe réalise davantage de JEU que les dyades. Nous avons pu constater que le choix du jeu à réaliser, tout comme la distribution des rôles entre joueurs, incombent aux adolescents. Si ces activités permettent aux adolescents du groupe d'exercer leurs capacités structurales comme dans les dyades, elles sont toutefois apparues comme une occasion pour amener les adolescents à s'essayer à la collaboration et à la négociation entre pairs.

Concernant les contenus d'activités, nous avons pu observer des JEU qui nécessitent de se réaliser en équipe dans le groupe, ce qui n'est évidemment pas possible dans la configuration dyadique. Dans le même ordre d'idées, dans les FIN orientées vers l'élaboration de scénarios, et la réalisation de jeu de rôles, le groupe offre pour partenaire interactionnel un pair à l'adolescent. Il est alors possible de réaliser des sketches, du théâtre et d'autres contenus créatifs entre pairs dans le groupe. Les adolescents sont ainsi amenés à prendre des initiatives et à développer leur créativité langagière, puisque les logopédistes interviennent le moins possible. Dans les ALL, le phénomène de récits construits en miroir qui s'observe entre l'adolescent et son logopédiste dans les dyades, s'effectue essentiellement entre pairs dans le groupe. Le groupe permet ainsi aux adolescents de mener des réflexions entre pairs sur les expériences qu'ils vivent en dehors du traitement, de réfléchir sur les enjeux de la période

adolescente et des utilisations du langage dans différents contextes avec l'appui des logopédistes. Ces dernières utilisent l'évocation pour maintenir l'intercompréhension entre les adolescents de ce que l'un d'eux a pu avoir eu l'occasion d'expérimenter : lorsqu'une expérience non-partagée est produite par un adolescent, elle s'assure que les principaux aspects de cette évocation puissent être compris par ses pairs en sollicitant les adolescents sur les expériences similaires qu'ils ont pu vivre ou les connaissances qu'ils peuvent en avoir. Le partage d'expériences liées à la culture, à la famille, aux pratiques et traditions permet aux adolescents de se décentrer de ce qu'ils connaissent, en s'ouvrant à l'autre et à de nouveaux horizons. Le partage de connaissances sur des thématiques liées à la construction de projets professionnels comme les stages, les entretiens d'embauche ou les examens en vue d'intégrer une formation professionnelle les rendent attentifs aux possibilités qui s'offrent à eux. Les expériences évoquées constituent un panorama des attentes interactionnelles dans différents lieux professionnels. Les récits de leurs pairs leur offrent des modèles ou contre-modèles de ce qu'ils aspirent pour eux-mêmes et les invitent à réfléchir sur les utilisations du langage dans différents lieux sociaux. Ces prises de conscience sont alimentées par les logopédistes qui incitent les adolescents à poser des questions sur l'expérience que l'un de leurs pairs est en train d'évoquer, ou à émettre des hypothèses sur ce qu'a pu vivre et ressenti l'adolescent. Un autre contenu d'activité spécifique au groupe a pu s'observer dans le cadre des STR : la rédaction du procès-verbal, lequel constitue la trace écrite des activités qui ont été réalisées dans la séance. Les évocations sont ainsi nécessaires à la réalisation de ces activités. La co-production du récit à inscrire dans le procès-verbal constitue un rituel observable à chaque fin de séance de groupe et la lecture de ce récit en est un à chaque début de séance. Sa co-production nécessite un travail de remémoration des activités réalisées, de planification des informations considérées comme saillantes ainsi que de leur textualisation. Les logopédistes rendent attentifs les adolescents à la consigne qu'elles leur imposent de restituer les activités d'une séance dans leur ordre de réalisation. Afin de pouvoir être lu par ses pairs, le scripteur est amené à soigner sa calligraphie. La lecture du procès-verbal permet au groupe de se remémorer les activités réalisées lors de la précédente séance et de donner la direction de celle à venir. La lecture à voix haute prend sens dans le groupe puisqu'elle se doit d'être fonctionnelle : l'adolescent n'est pas seulement écouté par l'oreille bienveillante de son thérapeute, mais aussi par ses pairs et est alors amené à devoir se faire comprendre d'eux.

Concernant les caractéristiques discursives des séquences avec évocation, nous avons pu constater que la dominance des développements d'expériences personnelles par rapport aux mentions dans les ALL n'est opérante que dans les dyades puisque dans le groupe les

mentions équivalent les développements. Ainsi de façon générale, si dans les deux settings, les récits et les annonces sont très produits, et les DTI occasionnels, la situation dyadique favorise les développements d'expériences et la configuration de groupe les mentions. Sachant que l'annonce contribue à maintenir et favoriser l'intercompréhension entre participants de ce qui se fait en séance, et que cette intercompréhension implique un nombre plus important de participants dans le groupe que dans la configuration dyadique, il est compréhensible que l'annonce s'observe dans des proportions plus importantes dans le groupe que dans les dyades. Par ailleurs, le nombre plus important de participants peut engendrer des prises de parole multiples plus fréquemment que dans les dyades. De telles prises de paroles complexifient l'initiation et le développement des discours dans l'interaction, ce qui peut se traduire par l'abandon de certains projets discursifs d'élaboration d'évocation, lesquelles ne sont alors pas développées et poursuivies, restant au stade de l'annonce.

Nous en venons **au fonctionnement interactionnel** des séquences avec évocation, pour lequel deux résultats intéressants sont à relever. Premièrement, et en regard de la légitimation par les logopédistes des séquences initiées par les adolescents, les refus d'initiations sont plus fréquents dans le groupe que dans les dyades. Ce résultat s'explique en grande partie par les prises de paroles multiples : les évocations initiées dans ces configurations se voient ainsi ignorées par les logopédistes qui se focalisent sur une autre intervention concomitante à l'initiation d'évocation. Cette raison explique les refus d'annonces dans le groupe. Globalement, les quelques refus dans le groupe se justifient en raison d'un moment inapproprié choisi par les adolescents pour évoquer une expérience. Deuxièmement, le morcellement des séquences avec évocation d'expériences développées ainsi que le nombre de poursuites d'évocations sont plus importants dans le groupe que dans les dyades et il en est de même des répétitions d'annonces et du nombre de répétitions. Les prises de parole multiples, qui amènent les participants à devoir répéter leur initiation (amorces de récits et répétitions d'annonces) expliquent en partie l'importance des séquences morcelées et répétées dans ce setting. Plusieurs tentatives sont souvent nécessaires en situation de groupe pour introduire un discours dans l'interaction, ce qui est moins souvent le cas en situation dyadique où l'alternance des tours de parole s'effectue entre deux participants. Par ailleurs, les demandes générales des logopédistes, portant sur l'expérience personnelle et adressées à l'ensemble du groupe, renforcent la probabilité d'obtenir des amorces de récit, puisque ces demandes peuvent entraîner les réponses de plusieurs adolescents à la fois. Comme les participants ne peuvent pas continuer en même temps, certains se sélectionnent ou sont sélectionnés par les logopédistes pour développer leur récit, les autres développeront le leur

plus tard dans l'interaction. Les contenus d'activités spécifiques du groupe justifient également l'importance des séquences morcelées dans ce setting. Dans les ALL, le partage et la comparaison d'expériences similaires amènent les participants à juxtaposer des aspects de leurs expériences (récits construits en miroir). Dans les STR la pratique d'élaboration discursive collective à l'écrit du récit du vécu de la séance amène parfois les participants à suspendre leur évocation pour résoudre un problème d'orthographe, ou émettre des commentaires. Plus généralement, l'élaboration de récits à partir de supports présents dans la situation de communication génère des énoncés portant sur la situation immédiate de communication (discours interactif), ce qui suspend l'évocation en cours, laquelle si elle est poursuivie dans un temps ultérieur de l'interaction s'avère alors morcelée.

Concernant les caractéristiques des évènements évoqués, l'importance de l'étendue de l'implication du locuteur aux interlocuteurs est plus marquée dans le groupe que dans les dyades et se justifie par le fait que le travail d'intercompréhension prend plus de place dans un setting comprenant plus de deux participants que dans une configuration dyadique et que de telles évocations favorisent l'intercompréhension de ce qui est à faire en séance, de ce qui est projeté et notamment de ce qui a été fait. Il peut s'agir d'anciens contenus d'activités mis en récit ou simplement rappelés pour le cas des annonces. Ces formes d'évocation impliquent parfois une reconfiguration de l'expérience commune pour se mettre d'accord entre participants, notamment entre adolescents, sur ce qui a été fait ou dit lors d'une précédente séance. Cette fonction de remémoration est par ailleurs thématisée au travers des demandes de remémoration des logopédistes ou lors de l'élaboration collective du récit du vécu de la séance au travers des demandes de poursuites d'évocation mettant l'accent sur l'importance de décrire les activités dans leurs ordre temporel de réalisation durant la séance. Ces demandes peuvent alors à la fois assumer une fonction d'étayage discursif chez les logopédistes. Puisque le récit en cours de réalisation peut constituer pour les adolescents un modèle discursif de récit, les rendant attentifs à l'importance de la chronologie des évènements pour ce genre.

Des évocations d'expériences partiellement partagées peuvent s'observer dans le groupe et notamment celles impliquant exclusivement les adolescents puisqu'ils fréquentent la même école. Par exemple et dans quelques cas, les adolescents du groupe soulèvent des problématiques qu'ils ne partagent pas avec leurs logopédistes mais qu'ils vivent avec d'autres adolescents issus de la fondation ou externes à cette dernière. Dans ces cas, les logopédistes n'interviennent pas immédiatement laissant les adolescents développer leurs récits. Lorsqu'elles interviennent finalement, c'est pour inviter les adolescents à se recentrer

sur ce qui est spécifique au groupe. Si les logopédistes n'émettent pas d'avis sur les conflits entre pairs rapportés, elles les entendent toutefois. Par conséquent, pour les récits d'expériences problématiques entre pairs, il nous semble que la non-intervention est synonyme de légitimation. En effet, elle permet de jauger la qualité du tissu relationnel des adolescents de la fondation. Si les conflits entre pairs font partie prenante du développement, le regard de l'adulte sur ces conflits mis en discours permet de détecter de plus graves dysfonctionnements dans les relations entre adolescents et d'engager le cas échéant l'équipe de professionnels dans des démarches pour y remédier. De telles évocations peuvent ainsi constituer un moyen dans les milieux éducatifs pour détecter et ou prémunir des cas de harcèlements et d'autres violences entre pairs.

Le groupe permet enfin aux adolescents de se valoriser : au travers des évocations qu'ils initient, les adolescents mettent en avant leurs qualités générales (notamment avec les pairs) ainsi que leur savoir linguistique et leurs capacités communicationnelles (surtout avec les logopédistes) et investissent les annonces pour relever les capacités langagières de leurs pairs.

Pour conclure ce chapitre, que les quatre facteurs aient une influence sur les utilisations des évocations d'expériences personnelles est peu surprenant en regard de la perspective socio-discursive adoptée. L'intérêt de la thèse tient alors dans le fait qu'elle contribue à cibler les propriétés des productions langagières sujettes à variations selon ces facteurs. L'activité et le setting ont notamment une forte influence sur les genres discursifs utilisés, ce qui par rapport à la thématique des évocations d'expériences personnelles, se répercute fortement sur l'importance relative de ces dernières par rapport aux autres productions discursives dans le cas des activités et exclusivement sur les genres de séquences au moyen desquelles les participants les produisent dans le cas du setting. Les participants des interactions verbales, et notamment leur statut et leur nombre, ont quant à eux une forte influence sur le fonctionnement interactionnel des productions langagières. Plus spécifiquement, le statut en a sur le nombre d'évocations produites ainsi que sur la façon de les introduire dans l'interaction et le setting en a sur leur morcellement et leur réception par l'interlocuteur. Enfin, les quatre facteurs orientent le contenu des productions langagières.

14. Conclusion

Partant du constat que les traitements logopédiques sont peu documentés à l'adolescence alors même qu'il est démontré qu'ils sont efficaces à cette période, nous avons pour objectif de décrire les pratiques interactionnelles observables en leur sein. Par conséquent et comme la capacité à produire des récits d'expériences personnelles renferme de nombreux enjeux à l'adolescence, nous avons documenté les utilisations des évocations d'expériences personnelles que font les participants d'interactions logopédiste(s)-adolescent(s), et ce en fonction des activités qu'ils réalisent et pour deux formes différentes du traitement (dyade vs groupe). Dans cette conclusion, nous nous focalisons sur les répercussions de ce travail pour la recherche et la clinique logopédique.

Le point fort de cette thèse est qu'il permet de documenter le traitement logopédique, tel qu'il peut être prodigué à l'adolescence, du point de vue des activités qui y sont réalisées. En effet, par le biais du corpus *Speech Therapy*, nous avons différencié six catégories d'activités réalisées lors de traitements logopédiques à l'adolescence : les activités langagières libres, les activités d'accueil/salutations, les activités finalisées, les activités structurées sur le langage, les jeux de règles et les planifications/bilans. Nous avons documenté chaque activité au travers de la thématique des utilisations des évocations d'expériences personnelles. Ce faisant, nous avons montré l'importance pour l'étude des phénomènes langagiers et pour la pratique logopédique de tenir compte de l'activité que les participants réalisent lorsqu'ils interagissent verbalement. Il peut alors s'avérer pertinent de se servir des catégories de l'activité que nous proposons pour orienter de futures recherches dans les domaines précités.

Par rapport à la thématique des évocations d'expériences personnelles, les catégories d'analyse des caractéristiques des événements évoqués que nous proposons peuvent quant à elles être réinvesties pour spécifier les événements mis en récit dans différents lieux sociaux, ce qui est un moyen intéressant de caractériser ces derniers et de mieux en comprendre les enjeux. Pour notre part, elles nous ont permis de relever trois spécificités des séances de traitement logopédique observées. La première concerne le fait d'évoquer des expériences partagées entre les adolescents et les logopédistes. En lien avec ce résultat, la deuxième spécificité est d'évoquer un événement qui s'est déroulé dans le lieu même où on le rapporte. Ces deux spécificités sont caractéristiques de l'annonce de nouvelle. Les mentions et autres évocations d'expériences puisées dans le vécu partagé du traitement permettent d'explicitier les séances passées et à venir. Les autres catégories du lieu de déroulement des événements évoqués se sont avérées nécessaires pour décrire les évocations d'expériences non-partagées

et ont permis de mettre en évidence l'importance de la sphère personnelle de l'adolescent dans le déroulement des séances. Le récit d'expériences personnelles s'est avéré spécialisé dans une telle utilisation de l'évocation liée au parler de soi. La troisième spécificité concerne la présence de contenus en rapport avec un niveau linguistique et/ou communicationnel de description de la langue et atteste que le lieu des interactions influence les contenus des productions discursives : lors de traitements logopédiques, lesquels sont focalisés sur le langage, les participants parlent sur le langage, et les contenus de leurs évocations, et particulièrement des discours théoriques impliqués, portent sur des aspects langagiers.

Concernant la population adolescente de l'étude, aucune consigne n'a été donnée aux logopédistes volontaires quant à un profil d'adolescents recherchés. D'une interaction à l'autre, les profils sont ainsi très hétérogènes, mais tous les adolescents de l'étude rencontrent des difficultés langagières à l'oral au moment des enregistrements. Dans les dyades, nous avons pu observer un adolescent avec un trouble du langage associé à un TSA, une adolescente avec des troubles langagiers en comorbidité avec des troubles psychologiques et des difficultés socio-émotionnelles, une adolescente présentant des difficultés d'apprentissages de la langue écrite et qui évolue dans un environnement qui ne lui permet pas, à l'heure des enregistrements, de se consacrer pleinement à son traitement, puisqu'elle est amenée à assumer de lourdes responsabilités familiales. Elle présente par ailleurs des signes de désengagement par rapport à son traitement logopédique. Le groupe est constitué d'adolescents rencontrant des troubles d'apprentissages de la langue écrite, dont l'un présentant une dysphasie. Par conséquent, notre étude peut être envisagée comme une base de discussion intéressante sur les moyens qu'ont les professionnels pour intervenir via l'évocation de l'expérience personnelle auprès de quatre larges profils d'adolescents en difficultés langagières à l'oral. Plus spécifiquement, si dans les quatre interactions les évocations permettent de servir les apprentissages linguistiques et communicationnels relatifs à la langue écrite ou orale, qu'elles sont un moyen d'identifier les facilités langagières et autres ressources des adolescents afin qu'ils prennent confiance en leurs capacités et qu'elles permettent de donner du sens à leur parcours de vie et notamment à leur suivi logopédique, nous relevons une forte utilisation du récit pour se projeter dans d'autres situations communicationnelles et élaborer des modes d'emploi pour interagir de façon adéquate dans différents lieux sociaux avec l'adolescent avec un TSA, une forte utilisation du récit pour valoriser les ressources personnelles, développer l'estime de soi et amener à une réflexion sur les progrès réalisés avec l'adolescente en difficultés psychologiques, une forte utilisation du récit pour déterminer si le traitement peut encore faire sens et avoir une utilité pour

l'adolescente manifestant des signes de désengagement, et enfin une forte utilisation du récit dans la modalité écrite dans le groupe et qui permet aussi de favoriser l'intercompréhension entre participants de ce qui se fait en séance. En effet, dans le groupe, le récit du vécu de chaque séance fait l'objet d'un rituel d'élaboration discursive collective. Inscrit dans le procès-verbal de la séance, il constitue la base sur laquelle les participants s'appuient pour donner une direction à chacune de leur rencontre.

Cette thèse peut alors aussi alimenter les discussions concernant les différences entre le groupe et les dyades. Il faudrait toutefois analyser davantage d'interactions pour être en mesure de proposer une étude à visée statistique et tirer des conclusions quant à l'influence du setting. Il serait par ailleurs intéressant d'observer le fonctionnement des évocations d'expériences personnelles dans d'autres groupes thérapeutiques. Nous réitérons alors la proposition de Dionne et al. (2021) qui invitent les praticiens et chercheurs à explorer les caractéristiques d'une modalité de groupe.

Malgré l'hétérogénéité des profils, les résultats montrent aussi des points communs entre les adolescents, nous permettant ainsi de documenter les capacités discursives et pragmatiques d'adolescents rencontrant des difficultés langagières à l'oral. La forte présence d'évocations avec aspects langagiers relevant du niveau communicationnel a pu traduire une importante réflexion sur les utilisations du langage dans différents contextes, ce qui indique que les adolescents sont confrontés à des difficultés pragmatiques dans leur quotidien. En revanche, ils manifestent une capacité à initier et solliciter des genres discursifs de l'ordre du *raconter* les impliquant, et ce de façon adéquate en regard des activités qu'ils réalisent, et leur permettant de concrétiser différents projets communicationnels comme répondre à une question, présenter un argument pour défendre une opinion, informer le logopédiste d'une difficulté d'apprentissage ou faire part de leurs progrès. Leurs récits et autres évocations traduisent une compréhension et un positionnement vis-à-vis de leurs capacités langagières. Par ailleurs, s'ils initient peu de discours théoriques impliqués, ils répondent favorablement aux demandes des logopédistes à en produire. Enfin, lorsque l'une de leur initiation s'avère inadéquate, ils parviennent à la réitérer à un autre moment dans l'interaction de façon à ce qu'elle soit acceptée. Ainsi, la mobilisation de l'expérience vécue constitue pour eux une ressource discursive importante pour interagir. Relevons que la présence des caméras et du micro peut avoir influencé les participants adolescents. En effet, la possibilité qu'ils se soient sentis en représentation peut les avoir amenés à adopter plus qu'à l'ordinaire un langage adéquat autant dans la forme que dans les contenus. Les adolescents du groupe se rendaient ainsi attentifs entre eux au fait que la séance allait être visionnée par des tiers et qu'ils

devaient à ce titre contrôler leur langage et comportement. Par moment cela en a amené certains à se mettre en avant. Inversement, grâce à des entretiens que nous avons menés avec les logopédistes, nous savons qu'un adolescent s'est mis en retrait pour intervenir le moins possible en présence des caméras. Ces observations confirment qu'un changement de paramètres dans le contexte influence les capacités langagières : la caméra a intensifié les attitudes propres à chaque participant adolescent dans sa façon de communiquer.

Pour la pratique logopédique, nous retenons d'autres points intéressants. Premièrement, en se racontant les adolescents parviennent à mieux se connaître et à donner du sens à leurs parcours. La prise de conscience qu'ont les adolescents de leurs capacités langagières est entretenue et affinée par l'intervention logopédique qui encourage les mises en récit de l'expérience langagière. Dans cette perspective, l'intervention logopédique consiste à la fois à légitimer les initiations de récits d'adolescents traitant de leurs capacités langagières mais aussi à solliciter ces formes d'évocations de l'expérience linguistique et communicationnelle lorsque le travail réflexif n'est pas amorcé de manière autonome par eux. De façon générale, nous avons relevé l'importance d'être à l'écoute des difficultés rencontrées, qu'elles soient ou non langagières et d'encourager les adolescents à les exprimer, ce que préconise Botting et Conti-Ramsden (2008). Afin de favoriser les initiations de discours disjoints-impliqués chez l'adolescent, les logopédistes ont la possibilité d'institutionnaliser un temps libre de discussion, d'instaurer des phases de retours sur le vécu et le ressenti de la séance, d'inviter les adolescents à élaborer des projets ou de leur proposer des jeux dans lesquels il s'agit de répondre à des questions concernant des thématiques qui impliquent les joueurs. Deuxièmement, les résultats montrent les potentiels offerts par les séances de groupe sur un plan interactionnel. Il s'agit notamment de rendre attentif les adolescents au moment choisi pour interagir dans un groupe. Troisièmement, les logopédistes peuvent s'appuyer sur les procédures que les adolescents ont eux-mêmes expérimentées en dehors du traitement pour les inviter à produire des discours de l'ordre de l'*exposer*. Ce dernier point peut être intéressant puisque les discours de l'ordre de l'*exposer* contribuent à la réussite académique et professionnelle (Nippold et al., 2008) et qu'ils favorisent le développement de la pensée critique (Froment, 2024).

En prolongation de la thématique des capacités discursives et pragmatiques à l'adolescence nous proposons une piste de réflexion pour la recherche sur le développement langagier. Nous émettons l'hypothèse que les évocations d'expériences personnelles contribuent aux développements des capacités discursives. Premièrement, la capacité à produire des discours conjoints-autonomes passerait par une phase nécessitant de recourir à l'évocation

de l'expérience personnelle. La systématique du DTI à tendre vers l'autonomie et la conjonction fait de lui une prémisse possible du discours théorique générique. L'accès à ce genre passerait ainsi par une phase dans laquelle l'expérience personnelle constitue une assise au discours de l'ordre de l'*exposer* telle une illustration, avant que l'enfant ou l'adolescent soit progressivement en mesure de se détacher de l'expérience vécue afin de la théoriser et ne plus l'évoquer. Deuxièmement, il existerait des phases successives d'appropriation des discours de l'ordre du *raconter*. Il est notamment démontré que les enfants mentionnent au moyen d'annonces de nouvelle les événements qu'ils évoquent avant de pouvoir les développer dans le cadre d'un récit d'expériences personnelles. Lorsqu'ils acquièrent la capacité à avoir une attitude réflexive sur les expériences qu'ils vivent, et à les mettre en relation, ils sont ensuite en mesure de produire deux formes de discours différentes : d'une part, la *généralisation* qui concerne une mise en relation d'expériences similaires, et qui est d'abord un discours qui les amène à généraliser les actions qu'ils vivent et à identifier leurs habitudes, ce qui les conduit ensuite à se comprendre et à produire des discours sur leur fonctionnement en relevant leurs propriétés soit des généralisations sur différents aspects du soi, et d'autre part, *l'état des lieux* par lequel ils mettent en relation leurs expériences vécues et à vivre dans une tranche temporelle donnée de leur vie. Nous émettons alors l'hypothèse que les enfants et adolescents produisent d'abord ces deux formes avant d'être en mesure de parvenir à produire des récits englobants comme le récit de vie (construction de sens sur les événements vécus) ou l'histoire de vie (construction de sens sur le fonctionnement du soi et la personnalité). Ces évocations englobantes impliquant le patient sur une longue temporalité de son vécu pourraient être envisagées comme un moyen pour les praticiens et chercheurs d'évaluer les effets du traitement logopédique.

BIBLIOGRAPHIE

- Achery, J., Blanche-Benveniste, C., Cassar, J.-Y., Deulofeu, J., Donnet, G., Ducci, A., Fayolle, G., Jouvenot, C. et Vendassi, J. (1979). "Chez nous ses pas male" ou "Que cache l'orthographe ?". *Recherches sur le Français Parlé*, 2, 223-252.
- Adam, J. M. (1987). Types de séquences élémentaires. *Pratiques*, 56(1), 54-79.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Nathan Université.
- Adam, J.-M. (1994). *Le texte narratif*. Nathan.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Nathan.
- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Colin.
- Adam, J.-M. (2013). Macro-propositions, séquences et plans de textes : discussion des propositions d'André Avias. *Semen*, 36. <https://doi.org/10.4000/semen.9703>.
- Adam, J.-M. et Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Le Seuil.
- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>.
- Adams, C., Norbury, C., Tomblin, J. B. et Bishop, D. (2008). Intervention for children with pragmatic language impairments. Dans C.F. Norbury, J.B. Tomblin et D.V.M. Bishop (dir), *Understanding developmental language disorders: From theory to practice* (p. 189-204). Psychology press.
- Adams, A.-M. et Gathercole, S.E. (2000). Limitations in working memory: implications for language development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 95-116.
- Adams, C., Lockton, E., Gaile, J., Freed, J., Earl, G., McBean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A. et Law, J. (2012). The Social Communication Intervention Project: A randomised controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47(3), 233-244.
- Airenti, G. (2017). Pragmatic Development. Dans L. Cummings (dir), *Research in Clinical Pragmatics* (p. 3-28). Springer International Publishing.
- Allet, N. et Jenny, L. (2005). L'autobiographie, *Méthodes et problèmes*. Genève : Dpt de français moderne <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/autobiographie/>.
- Ambresin, A.-E. et Chamay-Weber, C. (2020). L'adolescence : une métamorphose porte-parole de notre société. *Revue Medicale Suisse*, 16(691), 763.
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5®, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Elsevier Masson.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. PUF.
- Amsterdam, A.G. et Bruner, J. (2000). *Minding the Law*. Harvard University Press. DOI : 10.2307/j.ctvjf9vfw
- Ancelin-Schützenberger A. (1992). *Le jeu de rôle* (4^e éd.). ESF.
- Andersen-Wood, L. et Smith, B.R. (1997). *Working with pragmatics*. Winslow Press.

- Ariel, M. (2001). Accessibility theory: An overview. Dans T. Sanders, J. Schilperoord et W. Spooren (dir), *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects* (p. 29-87). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hcp.8.04ari>
- Arnett, J.-J. (2006). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Artus L. et Derouin C. (2004). Elaboration d'un outil d'évaluation du lexique pour les adolescents de 12 à 16 ans. Recueil de données normatives. Mémoire d'Orthophonie de l'Université de Paris.
- Austin, J.-L. (1962/1970). *Quand dire, c'est faire*. Le Seuil.
- Bachmann, C. (1977). « Il les a dit devant lui il n'avait pas peur... » Analyse de conversation. *Pratiques*, 17, 77-99. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1977_num_17_1_1037
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. De Gruyter.
- Bamberg, M. et Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk*, 28(3), 377-396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Bangerter, A., Corvalan, P. et Cavin, C. (2014). Storytelling in the selection interview? How applicants respond to past behavior questions. *Journal of Business and Psychology*, 29(4), 593-604.
- Bannard, C. et Matthews, D. (2008). Stored word sequences in language learning: The effect of familiarity on children's repetitions of four-word combinations. *Psychological Science*, 19, 241-248.
- Barber, N. et Turner, M. (2007). Even while they teach, newly-qualified teachers learn. *British Journal of Special Education*, 34(1), 33-39.
- Barblan, L. (2000). Traitements logopédiques en groupe. *Langage et pratiques*, 26, 2-16.
- Barbot, B. (2008). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(4), 25-37. DOI : 10.4000/osp.1772
- Barker, L., Andrade, J., Morton, N., Romanowski, C. et Bowles, D. (2010). Investigating the 'latent' deficit hypothesis: age at time of head injury, executive and implicit functions and behavioural insight. *Neuropsychologia*, 48, 2550-2563.
- Barrouillet, P., Billard, C, de Agostini, M., Démonet, J.-F., Fayol, M., Gombert, J.-E., Habib, M., Le Normand, M.-T., Ramus, F., Sprenger-Charolles, L. et Valdois, S. et al. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*. INSERM.
- Bartlett, E.-J. (1984). Anaphoric reference in written narratives of good and poor elementary school writers. *Journal of verbal Learning and Verbal Behavior*, 23(4), 540-552.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27.
- Barthou, E. (2021). *Les pairs à l'adolescence*. Presses de l'Université Laval.
- Bates, E., Camaioni, L. et Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21(3), 205-226.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. et Volterra, V. (1979). The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy: Academic Press New York.
- Bates, E. et MacWhinney, B. (1987). Competition, variation and language learning. Dans B. MacWhinney (dir.), *Mechanisms of language acquisition* (p. 157-193). Lawrence Erlbaum Associates.

- Bates, E. et MacWhinney, B. (1989). Functionalism and the competition model. Dans B. MacWhinney et E. Bates (dir.), *The cross-linguistic study of sentence processing* (p. 3-73). Cambridge University Press.
- Beaud, L. et de Guibert, C. (2009). Le syndrome sémantique-pragmatique : dysphasie, autisme ou « dysharmonie psychotique » ? *La psychiatrie de l'enfant*, 52, 89-130. <https://doi.org/10.3917/psy.521.0089>
- Beitchman, J.H., Wilson, B., Brownlie, E.B., Walters, H., Inglis, A. et Lancee, W. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles: II. Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(6), 815-825. <https://doi.org/10.1097/00004583-199606000-00022>
- Beitchman, J.H., Wilson, B., Johnson, C.J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., Escobar, M. et Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 75-82.
- Benner, G.J., Nelson, J.R. et Epstein M.H. (2002). The language skills of students with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 10, 43-56.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Benveniste, E. (1970). L'Appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 153, 12-18.
- Bercow, J. (2008). *The Bercow Report: A Review of Services for Children and Young People (0–19) with Speech, Language and Communication Needs*. Department for Children, Schools and Families (DCSF). http://dera.ioe.ac.uk/8405/7/7771-dcsf-bercow_Redacted.pdf
- Bercow, J. (2018). *Bercow: Ten Years On*. <http://www.bercow10yearson.com/>
- Berger, A.A. (1997). *Narratives in popular culture, media, and everyday life*. Sage Publications.
- Berger, E. (2008). La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde. *TRANEL* 48, 43-61.
- Berkman, N.D., Wallace, I., Watson, L., Coyne-Beasley, T., Cullen, K., Wood, C. et Lohr, K.N. (2015). Screening for speech and language delays and disorders in children age 5 years or younger. *Evidence Syntheses*, 120.
- Berman, R.A. et Slobin, D.I. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R.A. (2004). *Language development across childhood and adolescence*. John Benjamins Publishing Company.
- Berman, R.A. et Nir-Sagiv, B. (2004). Linguistic indicators of inter-genre differentiation in later language development. *Journal of Child Language*, 31, 1-42.
- Berman, R.A. et Verhoeven, L. (2002). Developing text production abilities across languages and age-groups. *Written Language and Literacy*, 5, 1-44.
- Bernicot, J. 1992. *Les actes de langage chez l'enfant*. PUF.
- Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M. et Musiol, M. (2002). *Pragmatique et psychologie*. PUN.
- Bernicot, J. (2004). Approches fonctionnelles du langage chez l'enfant. Dans H. Marcos, A. Salazar Orvig, J. Bernicot, M. Guidetti, C. Hudelot et C. Préneron (dir.), *Apprendre à parler : influence du mode de garde* (p. 17-43). L'Harmattan.
- Bertaux, D. (1997/2005). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*. Armand Colin.
- Billard, C., Pinton, F., Tarault, L. et Faye, E. (2007). Suivi à moyen terme d'une cohorte de 18 enfants dysphasiques: évolution du langage oral et écrit à l'adolescence. *Rééducation Orthophonique*, 230, 149-162.
- Bishop, D.V.M. (1989). Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: where are the boundaries? *British journal of disorders of communication*, 24(2), 107-121.

- Bishop, D.V.M. et Edmundson, A. (1987). Language-impaired four-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bishop, D.V.M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15, 217-221.
- Bishop, D.V.M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J. et Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and psychopathology*, 12(2), 177-199.
- Bishop, D. et Clarkson, B. (2003). Written language as a window into residual language deficits: a study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex*, 39(2), 215-37. [http://dx.doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70106-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70106-0)
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A. et Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Blakemore, S.J. (2008). The social brain in adolescence. *Nature Review of Neuroscience*, 9, 267-277. <https://doi.org/10.1038/nrn2353>.
- Blakemore, S.J. et Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 296-312. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x>.
- Blanche-Benveniste, C., Mertens, P. et Willems, D. (1990). *Le français parlé, études grammaticales*. CNRS.
- Blanchet, A. et Trognon, A. (2008). *La psychologie des groupes*. Armand Colin.
- Bliss, L., McCabe, A. et Miranda, A.E. (1998). Narrative assessment profile: discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31, 347-363.
- Bloom, L., Rocissano, L. et Hood, L. (1976). Adult-child discourse: Developmental interaction between information processing and linguistic knowledge. *Cognitive Psychology*, 8(4), 521-552.
- Blum-Kulka, S. (1993). "You gotta know how to tell a story": Telling, tales, and tellers in American and Israeli narrative events at dinner. *Language in Society*, 22, 361-402.
- Boas F. (1911). *Handbook of American Indian languages*. Government Printing Office.
- Bock, J. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18, 355-387.
- Bock, N., Serre-Pradère, Robel, L. et Baubet, T. (2017). Regard pédopsychiatrique sur le diagnostic de dysphasie. *La psychiatrie de l'enfant*, 1(60), 167-196. www.cairn.info/revue-lapsychiatrie-de-l-enfant-2017-1-page-167.htm
- Bogliotti, C. (2012). Les troubles de la dénomination. *Langue française*, 2, 95-110.
- Bohn, A. et Berntsen, D. (2013a). The future is bright and predictable: The development of prospective life stories across childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 49(7), 1232-1241. <https://doi.org/10.1037/a0030212>
- Bohn, A. et Berntsen, D. (2013b). Cultural life scripts and the development of personal memories. *The Wiley handbook on the development of children's memory*, 1, 626-644.
- Bonnelle, C. (2016). *La dynamique du conflit: Au coeur de la pratique d'une médiatrice familiale*. Érès.
- Bonu, B. (2001). Les évaluations conversationnelles dans la narration. *Revue québécoise de linguistique*, 29(1), 51-69. <https://doi.org/10.7202/039429ar>.
- Borrion, H. (2013). Quality assurance in crime scripting. *Crime Science*, 2. <https://doi.org/10.1186/2193-7680-2-6>

- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21.
- Botting, N., Faragher, B., Simkin, Z., Knox, E. et Conti-Ramsden, G. (2001). Predicting pathways of specific language impairment: What differentiates good and poor outcome? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(8), 1013-1020.
- Boulard, A., Poudat, C. et Gauthier, J.-M. (2012). Des mots pour se dire : Développement de la fonction narrative chez l'enfant. Dans A. Dister, D. Longrée et G. Purnelle (dir), *Proceedings of the 11th International Conference on Textual Data Statistical Analysis* (p. 203-214).
- Boullier, D. (1986). Récits d'adolescence : le traitement du changement selon les générations. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 80, 63-81.
- Bouquet, S. (2004). Linguistique générale et linguistique des genres (Introduction au numéro), *Langages*, 153(1) 3-14. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0003>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges*. Fayard.
- Boutard, C., Bréard, A. et Charlois, A.-L. (2010). *Protocole d'Evaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent*. Isbergues Ortho édition.
- Braconnier, A. (2007). *Le guide de l'adolescent : de 10 à 25 ans*. Odile Jacob.
- Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications*, 8(1), 60-76.
- Brent, M. et Siskind, J. (2001). The role of exposure to isolated words in early vocabulary development. *Cognition*, 81, 33-44.
- Brin-Henry, F. (2014). L'ETP en orthophonie. *Rééducation orthophonique*, 259, 3-8.
- Brinton, B., Fujiki, M. et Sonnenberg, E.A. (1988). Responses to requests for clarification by linguistically normal and language-impaired children in conversation. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 383-391.
- Brinton, B. et Fujiki, M. (1999). Social interactional behaviors of children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 19, 49-69.
- Brinton, B., Fujiki, M., Spencer, J. C. et Robinson, L.A. (1997). The ability of children with specific language impairment to access and participate in an ongoing interaction. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(5), 1011-1025.
- Briscoe, J., Bishop, D.V.M. et Norbury, C.F. (2001). Phonological processing, language, and literacy: A comparison of children with mild-to-moderate sensorineural hearing loss and those with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 329-40.
- Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M., Reilly, J., Quémart, P., Catheline, N., L. Gicquel, L. et Jaafari, N. (2014). Évaluation de l'orthographe des élèves dysphasiques en situation de narration communicative: variations selon le type d'orthographe, lexicale versus morphologique. *European review of applied psychology*, 64(6), 307-321.
- Broc, L., Negro, I., Joye, N. et Olive, T. (2023). Est-ce que les enfants avec un Trouble développemental du langage oral scolarisés en milieu ordinaire choisissent d'écrire des mots fréquents et consistants pour éviter les fautes d'orthographe ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 97, 157-176. DOI10.3917/nresi.097.0157
- Broen, P. (1972). The verbal environment of the language-learning child. *ASHA Monographs*, 17.
- Bronckart, J.-P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*. Dessart et Mardaga.

- Bronckart, J.-P. (1987). Interactions, discours, significations. *Langue française*, 74, 29-50. <https://doi.org/10.3406/lfr.1987.6434>
- Bronckart, J.-P. (1994). Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 7-64.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2003). Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation. Dans J.-M. Ferry et B. Libois (dir.), *Pour une éducation postnationale* (p. 129-147). Editions de l'Université de Bruxelles.
- Bronckart, J.-P. (2004a). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, *Langages*, 153, les genres de la parole, 98-108.
- Bronckart, J.-P. (2004b). La médiation langagière, son statut et ses niveaux de réalisation. Dans R. Delamotte-Legrand (dir.), *Les médiations langagières. Vol II, Des discours aux acteurs sociaux* (p. 11-32). PUR.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Université de Genève, FPSE Publications.
- Bronckart, J.-P. (2008). Une science du langage pour une science de l'humain. Dans Actes de conférences du *Congrès mondial de linguistique française 8* (p. 47-60). EDP Sciences <https://doi.org/10.1051/cmlf08339>
- Bronckart, J.-P. (2009). Apprentissage et développement dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif, *eJRIEPS*, 18, 5-23. <http://journals.openedition.org/ejrieps/5476>.
- Bronckart, J.-P. (2019). *Théories du langage: Nouvelle introduction critique*. Mardaga.
- Bronckart, J.-P. (2022). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme sociodiscursif. Deuxième édition revue et corrigée*. Lambert-Lucas.
- Bronckart, J.-P., Bain, D, Schneuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bulea Bronckart, E., Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage. *Cahiers de linguistique française*, 26, 345-369.
- Bruce, B., Hansson, K. et Nettelbladt, U. (2010). Assertiveness, responsiveness, and reciprocity in verbal interaction: Dialogues between children with SLI and peers with typical language development. *First Language*, 30, 493-507.
- Bruce, B et Hansson, K. (2011). Promoting Peer Interaction. Dans T. Williams (dir.), *Autism Spectrum Disorders - From Genes to Environment* (p. 313-328). IntechOpen. 10.5772/20034. <https://www.intechopen.com/chapters/19210>.
- Bruce, B., Nettelbladt, U. et Hansson, K. (2012). The relationship between language skills and interactional skills in children with language impairment. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 3(2), 195-219.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Bruner, J. (1984). Contexte et format. Dans M. Deleau (dir), *Langage et communication à l'âge préscolaire*, (p. 13-25). Presses Universitaires de Rennes.
- Bruner, J. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. Dans J.P. Forgas (dir), *Language and social situations* (p. 31-46). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5074-6_2
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard university press.

- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18,(1), 1-21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Retz.
- Burger, M. (1999). Identités de statut, identités de rôle. *Cahiers de linguistique française*, 21, 35-59.
- Burgess, J. et Bransby, G. (1990). An evaluation of the speech and language skills of children with emotional and behavioural problems. *Bulletin of the College of Speech Therapists*, 453, 2-3.
- Burke, K. (1945). *A Grammar of Motives*. University of California Press.
- Burke, K. (1950). *A Rhetoric of Motives*. University of California Press.
- Caccia, M. et Lorusso, M. L. (2019). When prosody meets syntax: the processing of the syntax-prosody interface in children with developmental dyslexia and developmental language disorder. *Lingua*, 224, 16-33.
- Caët, S., da Silva-Genest, C., Macchi, L., Patin, C., Gibaru, I. et Dumoulin, I. (2021). Co-analyse des modes d'intervention orthophoniques : mise en place d'une collaboration orthophonistes-linguistes. *TRANEL*, 74, 47-65.
- Cannard, C. (2019). *Le développement de l'adolescent : l'adolescent à la recherche de son identité*. De Boeck supérieur.
- Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux, *Enjeux*, 37/38, 5-29.
- Carroll, J. B. (1956). *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorfi*. The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology and John Wiley & Sons, Inc.
- Castilla-Earls, A., Auza, A., Pérez-Leroux, A. T., Fulcher-Rood, K. et Barr, C. (2020). Morphological errors in monolingual Spanish-speaking children with and without developmental language disorders. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(2), 270-281.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Tomblin, J.B. et Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-1158.
- Catts, H.W., Bridges, M.S., Little, T.D. Tomblin, J.B. (2008). Reading achievement growth in children with language impairments. *Journal of speech, language, and hearing research*, 51(6), 1569-1579.
- Cavin (Piccard), M.-C. (1995). Les interactions thérapeutiques à travers le jeu symbolique dans un groupe d'enfants pré-scolaires. *TRANEL*, 22, 169-179.
- Cavin Piccard, M.-C. (2010). L'atelier d'écriture, un outil pour des logothérapies de groupe. *Langage et Pratiques*, 45, 29-37.
- Cavin Piccard, M.-C. (2007). L'atelier d'écriture, un outil pour développer le processus d'autonomie chez des adolescents en rupture. *Thérapie familiale*, 28(4), 523-531.
- Cavin Piccard M.-C. (2002). Processus de changement par l'imaginaire dans un groupe d'adolescents. *Thérapie Familiale*, 23, 289-306. <https://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2002-3-page-289.htm>
- Centre de pédagogie appliquée aux sciences de la santé (CPASS) de l'Université de Montréal (2014). Guide d'implantation du partenariat de soins et de services, vers une collaboration optimale entre intervenants et avec le patient. Montréal : Université de Montréal, Direction collaboration et partenariat patient/CPASS. http://www.ruis.umontreal.ca/pluginfile.php/256/coursecat/description/Guide_implantation1.1.p df
- Chan, Y.L. et Marinellie S. (2008). Definitions of idioms in preadolescents adolescents, and adults. *Journal of Psycholinguistic Research*, 37, 1-20.

- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 123-124,(3-4), 341-348.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Le Seuil.
- Chiss, J.-L. (1987). Malaise dans la classification, *Langue française*, 74, 10-28
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
- Christopoulos, T. et Kean, J. (2020). General Education Teachers' Contribution to the identification of children with language disorders. Perspectives of the ASHA special interest groups, 5(4), 770, 777. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-19-00166
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. et Rutter, M. (2005), Developmental language disorders – a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 128-149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x>
- Clifford, J. et Marcus, G.E. (1986). *Writing Culture: the Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.
- Coates, J. (1996). *Women Talk: Conversation Between Women Friends*. Blackwell.
- Cohadon, F., Castel, J.-P., Loiseau, H., Mazaux, J.-M. et Richer, E. (2008). *Les traumatisés crâniens : de l'accident à la réinsertion*. Arnette.
- Cohen-Scali, V. et Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345.
- Coleman, J.C. et Hendry, L.B. (1999). *The nature of adolescence* (3^{ème} ed.). Routledge.
- Colletta, J.-M. (2000). Les conduites narratives chez l'enfant : une approche étho-linguistique et développementale, *Lidil : revue de linguistique et de didactique des langues*, 22, 81-98.
- Collette, F., Hogge, M., Salmon, E. et Van der Linden, M. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience*, 139, 209-221.
- Colozzo, P., Gillam, R.B., Wood, M., Schnell, R.D. et Johnston, J.R. (2011). Content and form in the narratives of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(6), 1609-1627. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/100247\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/100247)).
- Conti-Ramsden, G. et Botting, N. (1999). Classification of children with specific language impairment: Longitudinal considerations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1195-1204.
- Conti-Ramsden, G. et Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 145-61.
- Conti-Ramsden, G. et Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 516-525.
- Conti-Ramsden, G. et Durkin, K. (2010). Les troubles spécifiques du langage (SLI) : données à l'adolescence. Dans J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol et A. Bert-Erboul (dir.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (p.171-197). L'Harmattan.
- Conti-Ramsden, G. et Durkin, K. (2008). Language and independence in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(1), 70-83.
- Conti-Ramsden, G. et Durkin, K. (2012). Postschool educational and employment experiences of young people with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 507-520.

- Conti-Ramsden, G. et Dykins, J. (1991). Mother-child interactions with language-impaired children and their siblings. *British Journal of Disorders of Communication*, 26, 337-354.
- Conti-Ramsden, G. et Gunn, M. (1986). The development of conversational disability: a case study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 21(3), 339-351.
- Conti-Ramsden, G., Mok, P.L.H., Pickles, A. et Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI). strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 4161-4169. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.043>.
- Conti-Ramsden, G., St Clair, MC., Pickles, A. et Durkin, K. (2012). Developmental trajectories of verbal and nonverbal skills in individuals with a history of specific language impairment: from childhood to adolescence. *Journal of Speech and Hearing Research*, 55(6), 1716-35. doi: 10.1044/1092-4388(2012/10-0182).
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U. et Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *European child & adolescent psychiatry*, 28(7), 993-1004.
- Coquet, F. et Ferrand, P. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent: méthodes et techniques de rééducation*. Ortho édition.
- Coquet, F. (2015). Le projet thérapeutique orthophonique : Essai de modélisation (application au langage oral). *Rééducation orthophonique*, 261, 41-61.
- Coquet, F. (2017). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent : Les parents au coeur de l'intervention orthophonique*. Ortho Edition.
- Corsaro, W.A. (1979). We're friends, right? Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8, 315-336.
- Coslin, P.G. (2006). *Psychologie de l'adolescent (2ème éd.)*. Armand Colin.
- Couper-Kuhlen, E. et Selting, M. (1996). *Prosody in conversation: Interactional studies*. Cambridge University Press.
- Coveri L. (1992). Gli studi in Italia. Dans E. Banfi et A. Sobrero. (dir), *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta*, 59-70. Laterza.
- Coville, A. (1993). *La parole adolescente : l'orthophoniste, l'adolescent et ses parents*. Editions universitaires.
- Craig, H.K. (1993). Social skills of children with specific language impairment: Peer relationships. *Language, speech, and hearing services in schools*, 24(4), 206-215.
- Craig, H.K. et Washington, J. (1993). Access behaviors of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 322-37.
- Critchley, M.D. (1974). *La dyslexie vraie et les difficultés de lecture chez l'enfant*. Privat.
- Danesi, M. (1994). *Cool: The signs and meanings of adolescence*. University of Toronto Press.
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies: comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Editions Bréal.
- Darrault-Harris, I. (2004). Vers un modèle des comportements et des discours adolescents Sémiotique et psychanalyse. *Figures de la psychanalyse*, 1(9), 127-136.
- Darrault-Harris, I. (2012). S'engendrer par le langage: la parole adolescente. *TRANEL*, 57, 31-45.
- Da Silva-Genest, C. (2014). Reformulations en situation de rééducation orthophonique. *TRANEL*, 60, 137-148.
- Da Silva-Genest, C. (2016). Description des interventions d'une orthophoniste en interaction avec un enfant dysphasique : le cas des activités de dénomination. Dans E. Buchi, J.P. Chauveau et J.M. Pierrel (dir,) *Actes du*

- XXVII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes, 2, (p. 1297-1310). Éditions de linguistique et de philologie. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03442921>
- Da Silva Genest, C. (2017). Influence des activités sur les pratiques langagières en orthophonie/logopédie. *TRANEL*, 66, 157-173.
- Da Silva-Genest, C. et Masson, C. (2019). Corpus et pathologies du langage : du recueil à l'analyse de données pour une linguistique clinique et appliquée. *Corpus*, 19, [En ligne], <https://doi.org/10.4000/corpus.4374>
- Da Silva-Genest, C. et Masson, C. (2024). *Langage et communication dans les troubles du spectre de l'autisme*. Éditions de l'Université de Lorraine.
- Daykin, N., Orme, J., Evans, D., Salmon, D., McEachran, M. et Brain, S. (2008). The impact of participation in performing arts on adolescent health and behaviour: A systematic review of the literature. *Journal of Health Psychology*, 13(2), 251-264. DOI : 10.1177/1359105307086699
- De Ajuriaguerra, J., Friedrich, F., Jaeggi, A., Kocher, F., Maquard, M., Paunier, A., Quinodoz, D. et Sioris, E. (1963). Organisation psychologique et troubles du développement du langage. Étude d'un groupe d'enfants dysphasiques. Dans J. de Ajuriaguerra, F. Bresson, P. Fraisse, B. Inhelder, P. Oleron et J. Piaget (dir.), *Problèmes de psycholinguistique* (p.109-142). PUF.
- Deconinck, A. et Nieuwland, J. (2008). *Les groupes thérapeutiques à média*. Editions Modulaires Européennes.
- De Gaulejac V. et Legrand M. (2008). *Intervenir par le récit de vie : entre histoire collective et histoire individuelle*. Erès.
- De Guibert, C., Maumet, C., Jannin, P., Ferré, J.-C., Tréguier, C., Barillot, C., Le Rumeur, E., Allaire, C. et Biraben, A. (2011). Abnormal functional lateralization and activity of language brain areas in typical specific language impairment (developmental dysphasia). *Brain*, 134(10), 3044-3058. <https://doi.org/10.1093/brain/awr141>
- De Ketele, J.M. (1981). *Observer pour éduquer*. Peter Lang.
- Delage, H. et Durrleman, S. (2018). Developmental dyslexia and specific language impairment: Distinct syntactic profiles? *Clinical Linguistics & Phonetics*, 32(8), 758-785. <https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1437222>
- Delage, H. (2021). Efficacité des thérapies orthophoniques en langage oral: données choisies de la littérature. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 173(33), 399-414.
- Delage, H., Stanford, E., Baratti, C. et Durrleman, S. (2023) Working memory training in children with developmental language disorder: Effects on complex syntax in narratives. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 3. <https://doi.org/10.3389/fresc.2022.1068959>
- Delage, H. et Pont, C. (2018). Evidence-Based Practice : Intégration dans le cursus universitaire des orthophonistes/logopédistes. *Rééducation orthophonique*, 276, 163-183.
- Delamotte-Legrand, R. (2008). Interactions entre pairs dans des échanges ordinaires : pratiques conversationnelles de jeunes enfants entre eux. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 49, 29-44.
- Delamotte-Legrand, R., Hudelot, C. et Salazar Orvig, A. (2008). *Dialogues, mouvements discursifs, significations*. EME.
- Deleau, M. (2002). «Introduction » La fiction dans le fonctionnement et le développement mental : vers de nouvelles perspectives. *Enfance*, 54(3), 213-222.
- Desmarais, C., Caron, V. et Garant, M. (2022). *Le programme ESCALADE : de la co-construction à la mise en œuvre dans votre école : Guide d'animation*. Université Laval et Cirris.
- De Saussure, F. (1916/1995). *Cours de linguistique générale*. Payot.

- De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Delachaux et Niestlé.
- De Weck, G. (1996). *Troubles du développement du langage : Perspectives pragmatiques et Discursives*. Delachaux et Niestlé.
- De Weck, G. (1998). Apports de la pragmatique et de la psychologie du langage à la compréhension des troubles du développement du langage. *Rééducation orthophonique*, 36(196), 103-116.
- De Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages*, 140, 38-67.
- De Weck, G. (2002). Options théoriques et choix méthodologiques pour l'étude des capacités discursives des enfants d'âge préscolaire. *Parole*, 22-23-24, 143-174.
- De Weck, G. (2003). Pratiques langagières, contextes d'interaction et genres de discours en logopédie / orthophonie. *TRANEL*, 38/39, 25-48.
- De Weck, G. (2004a). La cohésion anaphorique chez de jeunes enfants présentant des troubles du développement du langage. *CALaP*, 24, 83-99.
- De Weck, G. (2004b). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, 56, 91-106.
- De Weck, G. (2005a). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. Dans B. Piérart, (dir.), *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* (p. 179-193). De Boeck.
- De Weck, G. (2005b). L'approche interactionniste en orthophonie / logopédie. *Rééducation Orthophonique*, 221, 67-83.
- De Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant : comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La Linguistique*, 42/(2), 115- 133.
- De Weck, G. (2010). Interactions adulte-enfant et troubles du développement du langage : bilan des recherches et questions ouvertes. Dans J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol et A. Bert-Erboul (dir.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (p. 151-170). L'Harmattan.
- De Weck, G. (2012). Avant-propos. *TRANEL*, 57, 1-9.
- De Weck, G., Hassan, R., Heurdier, J., Klein, J. et Salagnac, N. (2021). Activities and social settings: Their roles in the use of referring expressions. Dans A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan et A. Rialland (dir), *The acquisition of referring expressions: a dialogical approach* (p. 262-286). John Benjamins Publishing Company.
- De Weck, G., Ingold, J. et Jullien, S. (2005). Introduction des référents dans le discours en fonction du degré de connaissance partagées par l'interlocuteur : quelques données concernant des enfants dysphasiques et tout-venant. *TRANEL*, 42, 143-160.
- De Weck, G. et Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant : Description et évaluation*. Masson.
- De Weck, G. et Rodi, M. (2005). Evaluation des capacités pragmatiques et discursives. Dans B. Piérart (dir.), *Le langage chez l'enfant : comment l'évaluer ?* (p. 195-212). De Boeck.
- De Weck, G. et Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Masson.
- De Weck, G. et Salazar Orvig, A. (2019). L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *Corpus*, 19, <https://journals.openedition.org/corpus/4173>
- De Weck, G., Salazar Orvig, A., Rezzonico, S., Vinel, E., Bernasconi, M. (2019). The impact of the interactional setting on the choice of referring expressions in narratives. *First Language*, 39(3), 298-318.

- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: cognitive functions, anatomy, and biochemistry. Dans D.-T. Stuss et R.-T. Knight (dir), *Principles of Frontal Lobe Function* (p. 446-503). Oxford University Press.
- Dines, E. (1980). Variation in discourse – “and stuff like that.” *Language in Society* 9(1), 13-31.
- Dionne, M., McIntyre, J., Bignasca, T. et Rezzonico, S. (2021). Soutenir les habiletés pragmatiques chez les enfants ayant un trouble développemental du langage: fondements théoriques pour la pratique clinique. *TRANEL*, 74, 111-128.
- Di Sante, M., Sylvestre, A., Bouchard, C. et Leblond, J. (2020). Parental behaviors associated with the level of pragmatic language ability among 42-month-old neglected children. *Child Abuse & Neglect*, 104, Article 104482. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104482>
- Dockrell, J. et Connelly, V. (2009). The impact of oral language skills on the production of written text. *The British psychological society*, 6, 45-62.
- Dockrell, J. et Lindsay, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties - The teachers' perspective. *Oxford Review of Education*, 27(3), 369-394.
- Dolz, J., Pasquier, A. et Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Donahue, M. (1987). Interactions between linguistic and pragmatic development in learning-disabled children: Three views of the state of the union. Dans S. Rosenberg (dir), *Advances in Applied Psycholinguistics*, vol. 1: *Disorders of First-Language Development* (p. 126-179). Cambridge University Press.
- Drew, P. et Heritage J. (1992). *Talk at Work*. Cambridge University Press.
- Dubied, A. (2000). Une définition du récit d'après Paul Ricœur. *Communication*, 19(2), 45-66.
- Dubois, P., St-Pierre, M.C., Desmarais, C. et Guay, F. (2020). Young adults with developmental language disorder: a systematic review of education, employment, and independent living outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3786-3800. https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2020_JSLHR-20-00127
- Duinmeijer, I (2013). Persistent problems in SLI: which grammatical problems remain when children grow older? *Linguistics in Amsterdam*, 6(1), 28-48.
- Dunlop, W.L. et Walker, L.J. (2013). The life story: it's development and relation to narration and personal identity. *International Journal of Behavioral Development*, 37(3), 235-247.
- Dunn, K. et Kendrick, C. (1982). The speech of two and three year olds to infant siblings: Baby talk and the context of communication. *Journal of Child Language*, 9, 579-595.
- Dupont, P. (2018). L'activité langagière dans les processus d'apprentissage. Dans J.Y. Rochex, C. Joigneaux et J. Netter (dir), *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques. 6^{ème} séminaire international Vygotski* (p. 219-312). Équipe CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 Saint-Denis et CRTD - CNAM Paris. [ffhal-01822325f](https://doi.org/10.1016/j.circeft.2018.01.001)
- Duranti, A. et Goodwin, C. (Eds.). (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (No. 11). Cambridge University Press.
- Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child development*, 78(5), 1441-1457.

- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. et Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3, 41-51. <https://doi.org/10.3917/rne.031.0041>.
- Ebel, M. (1975). *Langage, histoire, action : les recherches de Jean-Pierre Faye*. Centre de recherches sémiologiques de l'université de Neuchâtel.
- Ebbels, S.H., Wright, L., Brockbank, S., Godfrey, C., Harris, C., Leniston, H., Neary, K., Nicoll, H., Nicoll, L., Scott, J. et Marić, N. (2017). Effectiveness of 1:1 speech and language therapy for older children with (developmental) language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(4), 528-539. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12297>
- Eco, U. (1985/1979). *Lector in fabula*. Grasset & Fasquelle.
- Ehlich, K. (1980). Der Alltag des Erzählens. Dans K. Ehlich (dir.), *Erzählen im Alltag* (p. 11-27). Suhrkamp Verlag.
- Ehren, B. (2010). Reading comprehension and expository text structure: direction for intervention with adolescents. Dans M.A. Nippold et C.M. Scott (dir.), *Expository discourse in children, adolescents, and adults: development and disorders* (p. 215-240). Psychology Press.
- Eidsvåg, S.S., Plante, E., Oglivie, T., Privette, C. et Mailend, M.L. (2019). Individual versus small group treatment of morphological errors for children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(2), 237-252.
- Eisenberg, A.R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.
- Ellis Weismer, S., Evans, J. et Hesketh, L. (1999). An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 42, 1249-1260.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Erikson, E.H. (1975). *Life history and the historical moment*. W.W. Norton & Company INC.
- Eson, M. et Shapiro, A. (1982). When 'don't' means 'do'. Pragmatics and cognitive development in understanding an indirect imperative. *First Language*, 3, 83-91.
- Esperet, E. (1984). Processus de production. Genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. Dans M. Moscato et G. Pieraut-Le Bonniec (dir.), *Le Langage : construction et actualisation* (p. 179-196). PUR.
- Esperet, E. (1990a). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. Dans G. Netchine-Grynberg (dir.), *Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant* (p. 121-135). PUF.
- Esperet, E. (1990b). L'acquisition différentielle du langage. Dans M. Reuchlin (dir.), *Cognition : l'individuel et l'universel* (p. 217-252). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.reuch.1990.01.0217>.
- Estienne, F. (2010). Adolescents, dyslexie et difficultés scolaires : réflexions et action: Quand la théorie sait mais que rien ne fonctionne ! *Développements*, 4, 37-44. <https://doi.org/10.3917/devel.004.0037>.
- Ervin-Tripp, S. (1979). Children's verbal turn-taking. Dans E. Ochs et B. Schiefflin (dir.), *Developmental pragmatics* (391-414). Academic Press.
- Etter-Lewis, G. (1991). Standing up and speaking out: African American women's narrative legacy. *Discourse and Society* 2(4), 425-37.
- Fantazi, D. (2010). La gestualité cohésive dans les récits d'enfants âgés de 9 à 11 ans. *Lidil*, 42, 97-112.
- Favart, M. (2005). Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie Française*, 50(3), 305-322.

- Favart, M. et Chanquoy, L. (2007). Les marques de la cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue française*, 155, 51-68.
- Favart, M. et Passerault, J.M. (1996). Functionality of Cohesion devices in the management of Local and Global coherence: two studies in children's written production of narratives. Dans R. Rijlaarsdam, H. Van den Berg et T. Jechle (dir), *Theories, Models and Methodologies in Writing*, (p.349-365). Amsterdam University Press
- Faye, J.-P. (1972). *Théorie du Récit: Introduction aux langages totalitaires*. Hermann.
- Fayol, M. (1981). Le récit écrit d'expérience personnelle. Son évolution chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Bulletin de psychologie*, 35(353), 261-265.
- Fayol, M. (1983). L'acquisition du récit : un bilan des recherches. *Revue française de pédagogie*, 62, 65-82.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits. Etude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49(1), 109-113.
- Fayol, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique. L'acquisition du récit. Dans G. Piéaut-Le-Bonnec (dir.), *Connaître et le dire* (p. 223-238). Mardaga.
- Feldman, C. (1989). Monologue as Problem-solving Narrative. Dans K. Nelson (dir), *Narratives from the Crib* (p. 98-119). Harvard University Press.
- Ferrara, K. (1997). Form and function of the discourse marker anyway: Implications for discourse analysis. *Linguistics* 35, 343-78.
- Ferrara, K. et Bell, B. (1995). Sociolinguistic variation and discourse function of constructed dialogue introducers: The case of *be + like*. *American Speech* 70, 265-90.
- Fey, M., Catts, H., Proctor-Williams, K., Tomblin, J.B. et Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- Filliettaz, L. (1997). Des enjeux actionnels dans les interactions verbales : une définition de la dimension référentielle du discours. *Cahiers de Linguistique Française*, 19, 47-82.
- Filliettaz, L. (1999). Une approche modulaire de l'hétérogénéité compositionnelle des discours : le cas des récits oraux. *Cahiers de Linguistique Française*, 21, 261-327.
- Filliettaz, L., Durand, I, Zogmal, M. et Markaki-Lothe, V. (2021). Le « schisme interactionnel », une ressource pour apprendre aux frontières du travail et de la formation professionnelle. *Recherches En Éducation*, 44, 149-169. <https://doi.org/10.4000/ree.3480>
- Fiske, S.T. et Linville, P.W. (1980). What does the schema concept buy now? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 543-557. 10.1177/014616728064006
- Fivush, R., Gray, J.T. et Fromhoff, F.A. (1987). Two-year-olds talk about the past. *Cognitive Development*, 2, 393-409.
- Fivush R, Haden CA, Reese E. (2006). *Elaborating on elaborations: role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development*. *Child Development*, 77(6), 1568-1588. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x>
- Flick, Uwe (1996). *Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten*. Westdeutscher Verlag.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Dunod.
- Fodor, J.A. (1983). *The modularity of mind*. MIT Press.

- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Gallimard.
- Fourchard, F. et Courtinat-Camps, A. (2016). De l'importance du soi physique à l'adolescence. *Revue Education Physique et Sport (EP&S)*, 369. <https://www.researchgate.net/publication/303485023>
- Fraisse, L. (2008). Gracq et l'autoréflexivité du récit, *Poétique*, 155, 295-324.
- Franc, S. et Gérard, C.-L. (2003). Le devenir scolaire des dysphasiques. Dans C.-L. Gérard et V. Brun (dir.), *Les dysphasies* (p. 123-140). Masson.
- François, F. (1981). Dialogue et mise en mots : dialogues adultes-enfants et enfants-enfants en maternelle. *Journal de psychologie*, 2, 89-109.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Nathan.
- François, F., Hudelot, C. et Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. PUF.
- François, F. (2004). *Enfants et récits: mises en mots et «reste»*. Septentrion.
- Froment, M. (2024). La pratique du dialogue philosophique avec les élèves présentant un trouble du langage. *Diotime*, 95, en ligne. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/095/007/>
- Fuchs, Y. (2013). *Les quotatifs en interaction en anglais contemporain*. Presses Sorbonne Nouvelle. <https://doi.org/10.4000/books.psn.2934>
- Fujiki, M. et Brinton, B. (1994). Social competence and language impairment in children. Dans R.V. Watkins et M.L. Rice (dir.), *Specific language impairments in children* (p. 123-143). Brookes.
- Fujiki, M. et Brinton, B. (2014). Social communication assessment and intervention for children with language impairment. Dans D.A. Hwa-Froelich (dir.), *Social communication development and disorders* (p. 220-251). Psychology Press.
- Galland, O. (1995). Une entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte. *Economie et Statistique*, 283(1), 33-52.
- Garié, L.A. (2021). *Pratique orthophonique avec les enfants et adolescents présentant un TSA*. De Boeck Supérieur.
- Genette, G. (1966). Frontières du récit. *Communications*, 8(1), 152-163.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Le Seuil.
- Genette, G. (1986). Introduction à l'architexte. Dans K. Viëtor, H. Robert Jauss, R. Scholes, G. Genette, W. Dieter Stempel et J.-M. Schaeffer (dir.), *Théorie des genres* (p. 89-159). Le Seuil.
- Gentizon, J., Borrero, P., Vincent-Suter, S., Ballabeni, P., Morin, D. et Eicher, M. (2017). La pratique fondée sur des preuves chez les infirmières de centres hospitaliers universitaires en Suisse romande : Étude descriptive et corrélationnelle. *Recherche en soins infirmiers*, 127(4), 28-42. <https://doi.org/10.3917/rsi.127.0028>
- Georgakopoulou, A. (2007), *Small Stories, Interaction and Identities*. John Benjamins Publishing Company.
- Gérard, C.-L. (1993). *L'enfant dysphasique*. De Boeck.
- Gillam, S.L., Olszewski, A., Squires, K., Wolfe, K., Slocum, T. et Gillam, R.B. (2018). Improving narrative production in children with language disorders: an early-stage efficacy study of a narrative intervention program. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(2), 197-212. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0047
- Gillam, R.B. et Johnston, J.R. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning-impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(6), 1303-1315.
- Gillam, R.B., Cowan, N. et Day, L.S. (1995). Sequential memory in children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 393-402.
- Gillon, G.T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. Guilford Press.

- Giroux, N. et Marroquin, L. (2005). L'approche narrative des organisations. *Revue française de gestion*, 159, 15-42. <https://doi.org/10.3166/rfg.159.15-44>
- Gleason, J.B. (1973). Code switching in children's language. Dans T.E. Moore (dir), *Cognitive development and acquisition of language* (p. 159-167). Academic Press.
- Gleason, J.B., Phillips, B.C., Ely, R. et Zaretsky, E. (2009). Alligators all around: The acquisition of animal terms in English and Russian. Dans J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura et Ş. Özçalışkan (dir), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin* (p. 17-26). Psychology Press.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, vol. 1 : La présentation de soi et les relations en public*. Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Les Editions de Minuit.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.
- Goodwin, C. (1979). The interactive construction of a sentence in natural conversation. Dans G. Psathas (dir), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. Irvington.
- Goodwin, C., (1984). Notes on story structure and the organization of participation. Dans J.-M. Atkinson et J. Heritage (dir.), *Structure of Social Action* (p. 225-246). Cambridge University Press.
- Goodwin, M.H. (1980). Processes of mutual monitoring implicated in the production of description sequences. *Sociological Inquiry*, 50, 303-317.
- Goodwin, M.H. (1982). "Instigating": Storytelling as social process. *American Ethnologist*, 9, 799-819.
- Goody, J. and Watt, I. (1968). The consequences of literacy. Dans J. Goody (dir), *Literacy in Traditional Societies* (p. 27-84). Cambridge University Press.
- Greco, L. et Mondada, L. (2021). Charles Goodwin, le langagier, le corporel et la socialité en interaction. *Langage et société*, 173, 9-23. <https://doi.org/10.3917/lis.173.0011>
- Green, K.-B., Towson, J.-A., Head, C., Janowski, B. et Smith, L. (2018). Facilitated playgroups to promote speech and language skills of young children with communication delays: A pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(1), 37-52.
- Grice, H.-P. (1975). Logic and Conversation. Dans P. Cole et J. Morgan (dir.), *Syntax and Semantics* (vol. 3, p. 41-58). Academic Press.
- Groeber, S. (2012). Identité(s) en interaction : des adolescents déficients auditifs en classe d'intégration. *TRANEL*, 57, 121-141.
- Grossen, M. et Perret-Clermont, A.N. (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Delachaux et Niestlé.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel tome. I et II*. Fayard.
- Habermas, T. et Bluck, S. (2000). Getting a life: the emergence of the life story in adolescence. *Psychological bulletin*, 126(5), 748.
- Habermas, T. et de Silveira, C. (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental psychology*, 44(3), 707-721.
- Habermas, T. et Paha, C. (2001). The development of coherence in adolescents' life narratives. *Narrative Inquiry*, 11(1), 35-54.
- Haroutunian-Gordon, S. (1991). *Turning the soul: teaching through conversation in the high school*. University of Chicago Press.

- Hartley, C. (2019). Language acquisition in children with autism spectrum disorder. Dans J. Horst et J. Von Koss Tokildsen (dir), *International handbook of language acquisition* (p. 404-424). Routledge.
- Hassan, R., de Weck, G., Rezzonico, S., Salazar Orvig, A. et Vinel, É. (2021). Variations in adult use of referring expressions during storytelling in different interactional settings. Dans A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan et A. Rialland (dir), *The acquisition of referring expressions: a dialogical approach* (p. 234-260). John Benjamins Publishing Company.
- Hasselaar, J., Letts, C. et McKean, C. (2020). Verb morphology in German-speaking children with developmental language disorder and phonological impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 34(7), 671-691.
- Hausendorf, H. et Quasthoff, U.M. (1992). Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition. *Journal of pragmatics*, 17(3), 241-259.
- Hattouti, J., Gil, S. et Laval, V. (2016). Le développement de la compréhension des expressions idiomatiques : une revue de littérature. *L'Année psychologique*, 116, 105-136. <https://doi.org/10.3917/anpsy.161.0105>
- Haute Autorité de Santé. (2012). *Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*. Haute Autorité de Santé.
- Hautin, P. (1998). Activités théâtrales auprès d'élèves en grandes difficultés scolaires. Dans Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (dir), *Le théâtre et l'école. Une rencontre toujours réinventée* (pp.114-121). Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (France).
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hebting, C. (2021). Retard de Langage, dysphasie, TDL et compagnie. *UPLF-Info 2021*, 1, 13-19.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. Dans J.M. Atkinson et J. Heritage (dir), *Structures of Social Action. Studies in Emotion and Social Interaction* (p. 299-345). Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk. Dans K. Fitch et R. Sanders (dir.), *Handbook of language and social interaction* (p. 103-147). Psychology Press.
- Lee, Y.A. (2007). Third Turn Position in Teacher Talk: Contingency and the Work of Teaching. *Journal of Pragmatics*, 39(6), 1204-1230. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S037821660600227X>
- Hermans, H.J. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243 -281.
- Hickmann, M. (2004). Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspectives inter-langues. *CALaP*, 24, 13-31.
- Hickmann, M., Kail, M. et Roland, F. (1995). Organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles. *Enfance*, 48(2), 215-226.
- Hickmann, M., Jisa, H. Veneziano, E. (2018). *Sources of variation in first language acquisition*. John Benjamins Publishing Company.
- Hilaire-Debove G. et Kern, S. (2013). Évaluation et développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles du langage. *A.N.A.E.*, 124, 306-315.

- Hilaire-Debove, G. et DURAND, O. (2008). Grille d'évaluation du récit oral (4-8 ans), mémoire de fin d'études, Capacité d'orthophonie, ISTR, Lyon.
- Hills, T. (2013). The company that words keep: Comparing the statistical structure of child- versus adult-directed language. *Journal of Child Language*, 40, 586-604.
- Hohnen, B. et Stevenson, J. (1999). The structure of genetic influences on general cognitive, language, phonological, and reading abilities. *Developmental Psychology*, 35(2), 590-603. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.590>
- Hoodin, R. B. (2011). *Intervention in Child Language Disorders*. Jones & Bartlett Publishers.
- Horowitz, L. (2005). *Conflict resolution and development of communication competence in preschool boys with language impairment*. Doctoral thesis. Stockholm University.
- Hudelot, C. (1980). Qu'est-ce que la complexité syntaxique? L'exemple de la relative. *La linguistique*, 16(2), 5-41.
- Hudson, J-A. et Shapiro, L.R. (1991). From knowing to telling: the development of children's scripts, stories, and personal narratives. Dans A. McCabe et C. Peterson (dir.), *Developing Narrative Structure* (p. 89-136). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hugon, M., Villatte, A. de Léonardis, M. (2011). Pratique théâtrale et rapport au savoir : Approche comparative entre lycéens pratiquant le théâtre et lycéens « tout venant ». L'orientation scolaire et professionnelle, 40(1), en ligne. <http://journals.openedition.org/osp/2997>
- Hugues, C.A., Morris, J.R., Therrien, W.J. et Benson, S.K. (2017). Explicit instruction: historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140-148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Hupet, M. (1996). Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés ? Dans G. de Weck, (dir.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (p. 89-112). Delachaux et Niestlé.
- Hymes, D. (1972). Models of Interaction of Language and Social Life. Dans J.J. Gumperz et D. Hymes (dir.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of communication* (p. 35-71). Holt, Rinehart & Winston.
- Hymes D. (1974). Ways of Speaking. Dans R. Bauman et J. Sherzer J. (dir), *Explorations in the ethnography of speaking. Studies in the social and cultural foundations of language* (433-452). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611810.029>
- Ingersoll, G.L. (2000). Evidence-based nursing: what it is and what it isn't. *Nursing outlook*, 48(4), 151-152.
- Ingold, J., Jullien, S. et de Weck, G. (2005). Introduction des référents dans le discours en fonction du degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur : quelques données concernant des enfants dysphasiques et tout-venant. *TRANEL*, 42, 105-121.
- Isenberg, H. (1978). Probleme der Texttypologie. Variation und Determination von Texttypen. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig*, 5, 565-579.
- Iuliano, B. (2012). *Expository and narrative discourse in adolescents with reading and language impairments: assessment and intervention* (Thèse de doctorat). University of Massachusetts Amherst.
- Jakobson, R. (1963). « Linguistique et poétique ». *Essais de linguistique générale*. Les Editions de Minuit.
- Jeunet, E., Mollard, N. Jeunet et G. De La Chapelle, *Pratique des Thérapies Cognitivo-Comportementales au quotidien*. Lavoisier.
- Jisa, H. (2004). Growing into academic French. Dans R.A. Berman (dir), *Language development across childhood and adolescence* (p. 135-162). John Benjamins Publishing Company.

- Joffe, V.L. (2006). Enhancing language and communication in language-impaired secondary school-aged children. Dans J. Clegg et J. Ginsborg (dir.), *Language and Social Disadvantage* (p. 207-216). Wiley.
- Joffe, V.L. (2013). Using narratives to enhance language and communication in secondary school students. Dans N. Grove (dir.), *Using storytelling to support children and adults with special needs: Transforming lives through telling tales* (p. 55-63). Routledge.
- Joffe, V. et Black, E. (2012). Social, emotional, and behavioral functioning of secondary school students with low academic and language performance: perspectives from students, teachers, and parents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 461-473.
- Joffe, V.L., Rixon, L. et Hulme, C. (2019). Improving storytelling and vocabulary in secondary school students with language and communication difficulties: a randomized controlled trial. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(4), 656-672. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12471>
- Joffe, V.L. et Nippold, A. (2012) Progress in understanding adolescent language disorders prologue. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 438-44.
- Johnson, C.-J., Beitchman, J.H., Young, A., Escobar, M., Atkinson, L., Wilson, B., Brownlie, E.-B., Douglas, L., Taback, N., Lam, I. et Wang W. (1999). Fourteen-year follow-up of children with and without speech/language impairments: speech/language stability and outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(3), 744-60. doi: 10.1044/jslhr.4203.744.
- Johnson C.J., Beitchman, J.H. et Brownlie, E.B. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: family, educational, occupational, and quality of life outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(1), 51-65. doi: 10.1044/1058-0360(2009/08-0083).
- Johnstone, B. (1987). "He says... so I said": Verb tense alternation and narrative depictions of authority in American English. *Linguistics*, 25, 33-52.
- Johnstone, B. 1990. *Stories, Community, and Place: Narratives from Middle America*. Indiana University Press.
- Johnstone, B. (1993). Community and contest: Midwestern men and women creating their worlds in conversational storytelling. Dans D. Tannen (dir), *Gender and conversational interaction* (p. 62-80). Oxford University Press.
- Johnstone, B. (2001). Discourse Analysis and Narrative. D. Schiffrin, D. Tannen et H. Hamilton (dir.), *The Handbook of Discourse Analysis* (p. 635-649). Blackwell.
- Joss Almassri, C., Jost-Hurni, M. et Ayer, G. (2022). Dyslexie-dysorthographe à l'école régulière: Informations à l'intention du corps enseignant sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogique et la compensation des désavantages. Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- Jouet, E., Flora, L. et Las Vergnas, O. (2010). Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients : note de synthèse. *Pratiques de Formation/Analyses*, 58/59, en ligne. <https://hal.science/hal-00645113>
- Joyeau, A., Robert-Demontrond, P. et Schmidt, C. (2010). Les récits de vie en gestion des ressources humaines : principes, portée, limites. *Management & Avenir*, 34, 14-39.
- Julien, C., Bouchard, C., Leblond, J. et Sylvestre, A. (2021a). Quality of interactions in ECE settings and mean length of utterances among 4-year-old neglected children: Results from the ELLAN Study. *First Language*, 41(3), 336-360. <https://doi.org/10.1177/0142723720984058>

- Julien, C., Lamontagne, M.-E., Julien-Gauthier, F., St-Pierre, M.-C., Desmarais, C. (2021b). Using a five-step logic model development process to design an intervention for adolescents with developmental language disorder. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 45(3), pp. 167-177
- Jullien, S. (2005). Introduction de référents topiques dans des dialogues d'adolescents dysphasiques : le cas de la construction présentative clivée. *TRANEL*, 41, 49-68.
- Jullien, S. (2008). Constructions syntaxiques et discours: les introductions de référents dans des narrations produites par des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage oral et des enfants tout-venant. *TRANEL*, 48, 7-24.
- Jullien, S. (2024). Les interventions orthophoniques avec les personnes présentant un TSA. La communication alternative et améliorée. Dans C. da Silva-Genest et C. Masson (dir), *Langage et communication dans les troubles du spectre de l'autisme* (p. 77-100). Éditions de l'Université de Lorraine.
- Kant, E. (1785/1992). *Fondements de la métaphysique des mœurs* (Traduction de Delbos Victor). Vrin.
- Kail, M. et Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First language*, 12(34), 73-94.
- Kail, M. et Weissenborn, J. (1984). A developmental cross-linguistic study of adversative connectives: French 'mais' and German 'aber/sondern'. *Journal of Child Language*, 11(1), 143-158.
- Kadevarek, J. et Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, language, and hearing Research*, 43(1), 34-49.
- Karazivan, P., Dumez, V., Flora, L., Pomey, M.-P., Del Grande, C., Ghadiri, D.-P., Fernandez, N., Jouet, E., Las Vergnas, O. et Lebel, P. (2015). The patient-as-partner approach in health care: a conceptual framework for a necessary transition. *Academic Medicine*, 90(4), 437-441. doi: 10.1097/ACM.0000000000000603. PMID: 25607943.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61-85.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition* 23, 95-147.
- Kaufmann J.-C. (2007). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien compréhensif* (2^e éd.). Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *La question*. PUF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan. *Langue Française*, 117, 51-67. <http://www.jstor.org/stable/41558855>.
- Kernan, K.T. (1977). Semantic and expressive elaboration in children's narratives. Dans S.C. Ervin-Tripp Mitchell-Kernan (dir), *Child Discourse* (p. 91-102). Academic Press.
- Kintsch, W. et van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kleiber, G. (1994). Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive. *Langages*, 103, 9-22.
- Klein, A. (2014). Au-delà du masque de l'expert. Réflexions sur les ambitions, enjeux et limites de l'Education Thérapeutique du Patient. *Rééducation orthophonique*, 259, 37-57.

- Klecan-Aker, J.S. et Swank, P. (1988). The use of a pragmatic protocol with normal pre-school children. *Journal of Communication Disorders*, 21, 85-102.
- Köber, C., Schmiedek, F. et Habermas, T. (2015). Characterizing lifespan development of three aspects of coherence in life narratives: A cohort-sequential study. *Developmental Psychology*, 51(2), 260-275. <https://doi.org/10.1037/a0038668>
- Kohn, M. (2008). Je récite l'homme : du récit dans la psychanalyse. *Cliniques méditerranéennes*, 77, 205-214.
- Kot, A. et Law, J. (1995). Intervention with preschool children with specific language impairments: a comparison of two different approaches to treatment. *Child Language Teaching and Therapy*, 11(2), 144-162.
- Kulkarni, A., Chadd, K.E., Lambert, S., Earl, G., Longhurst, L., McKean, C., Hulme, C., McGregor, K., Cunliffe, A., Pagnamenta, E., Joffe, V., Ebbels, S., Bangera, S., Wallinger, J. et Norbury, C. (2022). Editorial Perspective: Speaking up for developmental language disorder—the top 10 priorities for research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(8), 957-960. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13592>
- Kunz, L. et Devevey. (2015). L'accompagnement parental est-il efficace ? *Rééducation Orthophonique*, 261, 191-206.
- Kyrtzidis, A. et Ervin-Tripp, S. (1999). The development of discourse markers in peer interaction. *Journal of Pragmatics*, 31, 1321-1328.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press. Traduction française: Alain Kihm: Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Les Editions de Minuit.
- Labov, W. et Waletzky, J. (1967/1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), 338. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>.
- Laghi, F., D'Alessio, M., Pallini, S. et Baiocco, R. (2009). Attachment representations and time perspective in adolescence. *Social Indicators Research*, 90, 181-194.
- Lancaster, H.S. et Camarata, S. (2019). Reconceptualizing developmental language disorder as a spectrum disorder: Issues and evidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), 79-94.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13, 16-25.
- Larson, V.L., McKinley, N.L. et Boley, D. (1993). Service Delivery Models for Adolescents With Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 36-42.
- Lautamo, T., Laakso, M.L., Aro, T., Ahonen, T. et Törmäkangas, K. (2011). Validity of the play assessment for group settings: an evaluation of differential item functioning between children with specific language impairment and typically developing peers. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(4), 222-230.
- Laval, V. (2016). Pragmatique, compréhension et inférences : la question de l'évaluation. *Revue de neuropsychologie*, 8(1), 49-53. <https://doi.org/10.1684/nrp.2016.0366>
- Laval, V. (2019). *La psychologie du développement: Modèles et méthodes*. Dunod.
- Laval, V., de Weck, G., Chaminaud, S. et Lacroix, A. (2009). Contexte et compréhension des expressions idiomatiques : Une étude chez des enfants Francophones présentant une dysphasie de type phonologique syntaxique. *Swiss Journal of Psychology*, 68(1), 51-60. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.68.1.51>.
- Leaper, C. et Gleason, J.B. (1996). The relationship of play activity and gender to parent and child sex-typed communication. *International Journal of Behavioral Development*, 19(4), 689-703.

- LEAPLE. (2001). Conventions de transcription. Paris: UMR 8606-CNRS-Université de Paris 5.
- Lederle, E. (2003). Un type d'étayage en rééducation orthophonique: émergence et développement de stratégies d'appropriation ou de réappropriation de l'écrit. *TRANEL*, 38/39, 199-216.
- Lefèvre, C. (2009). *La relation de soin doit-elle être une relation d'amitié ?* Colloque La philosophie du soin - Éthique, médecine et société. archives du catalogue et patrimoine audiovisuel de l'École normale supérieure (Relation thérapeutique : être ami avec ses patients ? Labortho.fr <http://www.labortho.fr/relation-therapeutique/>)
- Lejeune, P. (1971). *L'Autobiographie en France*. Armand Colin.
- Leonard, L.B. (2000/20014). *Children with specific language impairment*. MIT Press.
- Leonard, J.-L. et Pinheiro, M.-B. (1993). Enonciation et non verbal : aspects de la cohésion linguistique dans un récit oral poitevin. *Langage et Société*, 65, 39-68.
- Lervåg, A., Hulme, C. et Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: it's simple, but complex. *Child Development*, 89, 1821-1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>.
- Liiva, C.A. et Cleave, P.L. (2005). Roles of initiation and responsiveness in access and participation for children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48(4), 868.
- Liles, B.Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882.
- Liles, B.Z. (1996). La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques. Dans G. de Weck (dir.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (p. 163-187). Delachaux & Niestlé.
- Linde, C. 1993. *Life Stories: The Creation of Coherence*. Oxford University Press.
- Lindsay, G. et Dockrell, J. (2000). The behaviour and self-esteem of children with specific speech and language difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 583-601.
- Lindsay, G., Dockrell, J., Letchford, B. et Mackie, C. (2002). Self-esteem of children with specific speech and language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 125-143.
- Lindsay, G. et Dockrell, J. (2012). Longitudinal patterns of behavioral, emotional, and social difficulties and self-concepts in adolescents with a history of specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 445-460.
- Lloyd, P., Camaioni, L. et Ercolani, M. (1995). Assessing referential communication skills in the primary school years: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 13-29.
- Lundine, J. P., Harnish, S. M., McCauley, R. J., Blackett, D. S., Zezinka, A., Chen, W. et Fox, R. A. (2018). Adolescent summaries of narrative and expository discourse: Differences and predictors. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3), 551-568.
- Lum, J.A., Conti-Ramsden, G., Morgan, A.T. et Ullman, M.T. (2014). Procedural learning deficits in specific language impairment (SLI). A meta-analysis of serial reaction time task performance. *Cortex*, 51, 1-10.
- Mabilon-Bonfils, B. (2009). Que disent les adolescents quand ils parlent...? « Jeudid aguola! ». *Adolescence*, 27(4), 959-970.
- MacEvilly, D., Maguire, K., Brosnan, G. et Gaffney, L. (2024). Enhancing children's emotional regulation and social communication through group intervention – evidence of impact in an Irish outpatient Child and

- Adolescent Mental Health Service. *Child Language Teaching and Therapy*, 40(1), 56-76. <https://doi.org/10.1177/02656590241228424>
- Mackie, C. et Dockrell, J. (2004). The writing skills of children with SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 1469-1483.
- Maillart, C. (2018). Le projet CATALISE, phase 2 « Terminologie ». Impacts sur la nomenclature des prestations de logopédie en Belgique. *UPLF-Info*, XXXV (2), p. 4-17.
- Maillart, C. (2022). Le trouble développemental du langage : enjeux actuels. *Enfance*, 1 (1), 5-23. doi:10.3917/enf2.221.0005
- Maillart, C. et Durieux, N. (2014). Evidence-based practice : Fondements et réflexions sur l'apport en clinique. *Langage et pratiques*, 53, 31-38.
- Maillart, C. et Parisse, C. (2006). Phonological deficits in French speaking children with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41, 253-274. <https://doi.org/10.1080/13682820500221667>
- Maillart, C., Schelstraete, M.-A. et Hupet, M. (2004). Les représentations phonologiques des enfants dysphasiques. *Enfance*, 1(56), 46-62.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Dunod.
- Mandler, J. (1982). Recherches récentes sur les grammaires de récit. *Bulletin de psychologie*, 35, 705-715.
- Marcelli, D., Braconnier, A. et Tandonnet, L. (2018). *Adolescence et psychopathologie* (9^e éd.). Elsevier Masson.
- Marchand, C. (2014). Education thérapeutique du patient : Principes et intérêts. *Rééducation orthophonique*, 259, 21-35.
- Marcos, H., Salazar Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C. et Préneron, C. (2004). *Apprendre à parler : influence du mode de garde*. L'Harmattan.
- Marcus, G. (1993). Negative evidence in language acquisition. *Cognition*, 46, 53-85.
- Markaki-Lothe, V. et Filliettaz, L. (2017). Shaping participation in vocational training interactions: the case of schisming. Dans S. Pekarek Doehler, A. Bangerter, G. de Weck, E. Gonzalez-Martinez, L. Filliettaz et C. Petitjean (dir.). *Interactional Competences in Institutional Settings. From School to the Workplace* (p. 89-116). Palgrave Macmillan.
- Martin, J. (2014), A propos de «caring», attitude et pratique humanistes dans les soins, *Revue Médicale Suisse*, 437(10), 1474-1474. <https://doi.org/10.53738/REVMED.2014.10.437.1474>
- Masson, A. (2003). L'adolescence aujourd'hui. *Bulletin trimestriel des Bureaux de Quartiers Bruxelles*, 63, 2-15.
- Mahieu, C., Turnill, K. et Moine, S. (1995). Groupes de logopédie – psychomotricité : quelques réflexions à propos des indications. *TRANEL*, 22, 157,167.
- Mazeau, M., Pouhet, A. et Ploix-Maes, E. (2021). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant: Les dys- au sein des troubles du neurodéveloppement* (3^e éd.). Masson.
- Mazur-Palandre, A. et Jisa, H. (2012). Introduire et développer l'information : une acquisition tardive ? *CogniTextes*, 7, en ligne. <https://doi.org/10.4000/cognitextes.597>
- McCabe, A., Bliss, L.S., Barra, G. et Bennett, M. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2(17), 194-206. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/019))
- McCabe, A. et Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Lawrence Erlbaum Associates.

- McCabe, P.C. (2005). Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, 42(4), 373-387.
- McCabe, P.C. et Marshall, D.J. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment correspondence among informant ratings and behavioural observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234-246.
- McDonald J.L., Milne S., Knight J. et Webster V. (2013). Developmental and behavioural characteristics of children enrolled in a child protection pre-school. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 49(2), 142-146. <https://doi.org/10.1111/jpc.12029>
- McGregor, K. et Lancaster, H.S. (2021). Developmental language disorder as a spectrum. *DLD ans ME*, en ligne. <https://dldandme.org/developmental-language-disorder-as-a-spectrum/>
- McLean, K.C. et Jennings, L.E. (2012). Teens telling tales: How maternal and peer audiences support narrative identity development. *Journal of adolescence*, 35(6), 1455-1469.
- McLean, K.C. et Mansfield, C.D. (2012). The co-construction of adolescent narrative identity: narrative processing as a function of adolescent age, gender, and maternal scaffolding. *Developmental Psychology*, 48(2), 436-447. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0025563>
- McLean, K.C., Breen, A.V. et Fournier, M.A. (2010). Constructing the self in early, middle, and late adolescent boys: Narrative identity, individuation, and well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 166-187. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00633.x>
- McLeod, S. et McKinnon, D.H. (2007). Prevalence of communication disorders compared with other learning needs in 14 500 primary and secondary school students. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 37-59. <https://doi.org/10.1080/13682820601173262>.
- McTear, M. et Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. Whurr.
- McTear, M. et Conti-Ramsden, G. (1996). Facteurs pragmatiques et apprentissage du langage. Dans de Weck, (dir.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (p. 113-144). Delachaux & Niestlé.
- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N. et Croteau, C. (2020). Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classrooms: A clinical project. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(1), 63-84.
- Merrit, D.D. et Liles, B.Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: story generations, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.
- Merrit, D.D. et Liles, B.Z. (1989). Narrative analysis: clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 438-447.
- Messier, S. (2013). *L'analyse de la cohérence et de la cohésion dans la restitution orale et dans la restitution écrite par un jeune francophone du premier cycle secondaire diagnostiqué dysphasique*. Mémoire présentée à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès arts (M.A.) en science de l'éducation. Université de Sherbrooke.
- Michaels, S. et Collins, J. (1984). Oral discourse styles: Classroom interaction and the acquisition of literacy. Dans D. Tannen (dir), *Coherence in Spoken and Written Discourse* (p. 219-44). Ablex.

- Michallet, B., Mongrain, J. et Duchesne, L. (2018). La perception de parents d'enfants et d'adolescents dysphasiques de 2 à 17 ans quant à l'accès aux services orthophoniques au Québec. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 157-180.
- Miller, P.J. et Sperry, L.L. (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315.
- Miller, P.J., Wiley, A.R., Fung, H.D. et Liang, C.H. (1997). Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. *Child Development*, 68(3), 557-568.
- Millogo, V.E. (2005). The use of anaphoric pronouns by French children in narrative: evidence from constrained text production. *Journal of Child Language*, 32(2), 439-461.
- Millogo, V.E. (2008). Gestions des expressions anaphoriques en production de textes chez des enfants de 7 à 12 ans : effets de quelques variables contextuelles. Dans D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo et C. Beaudet, (dir), *Proceedings of the International Conference "de la France au Québec : l'écriture dans tous ses états"* (p. 1-9). <https://shs.hal.science/halshs-02542266>
- Minami, M. et McCabe, A. (1995). Rice balls and bear hunts: Japanese and North American family narrative patterns. *Journal of Child language*, 22(2), 423-445.
- Misès, R., Botbol, M., Bursztejn, C., Golse, B. et Portelli, C. (2020). *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent - R2020 : Correspondances et transcodage*. Presses de l'EHESP.
- Moeschler, J. (2000). L'ordre temporel est-il naturel? Narration, causalité et temps verbaux. Dans J. Moeschler et M.-J. Béguelin (dir), *Référence temporelle et nominale. Actes du 3e cycle romand de Sciences du langage* (p.71-105). Peter Lang.
- Montfort, M. et Juarez Sanchez, A. (2000). L'intervention centrée sur l'interaction familiale dans les cas de troubles graves du développement du langage. *Rééducation Orthophonique*, 203, 126-138.
- Monfort, M., Juarez Sanchez, A. et Monfort Juarez, I. (2005). Les troubles de la pragmatique chez l'enfant. Entha.
- Monneresse. (site internet). <http://www.monneresse.ch/N635/un-encadrement-therapeutique.html>
- Morsanyi, K. et Fogarasi, E. (2014). Thinking about the past, present and future in adolescents growing up in Children's Homes. *Journal of adolescence*, 37(7), 1043-1056.
- Morris, C. (1946). *Signs, language and behavior*. Prentice-Hall.
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulondris, N. et Snowling, M.J. (2004). The development of early literacy skills among children with speech difficulties: A test of the 'Critical Age Hypothesis'. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 377-91.
- Nelsen, E. A. et Rosenbaum, E. (1972). Language patterns within the youth subculture: Development of slang vocabularies. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 18(3), 273-285.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the Crib*. Harvard University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Harvard University Press.
- Nelson, K.E., Camarata, S.M., Welsh, J., Butkovsky, L. et Camarata, M. (1996). Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-normal children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 850-859.
- Nettelbladt, U., Hansson, K. et Nilholm, C. (2001). Why ask questions? Contextual effects on the grammatical structure in the language production of children with SLI. *Child Language Teaching and Therapy*, 17, 89-106.

- Newport, E., Gleitman, L. et Gleitman, H. (1977). Mother, I would rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. Dans C. Snow et C. Ferguson (dir), *Talking to Children* (p. 109-150). Cambridge University Press.
- Niewiadomski, C. (2019). Récit de vie. Dans C. Delory-Momberger (dir). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 136-139). Érès.
- Ninio, A. et Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Westview Press.
- Nippold, M.A. (1993). Developmental makers in adolescent language: Syntax, semantics, and pragmatics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(1), 21-28.
- Nippold, M.A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents and young adults*. Pro-Ed.
- Nippold, M.A. (2010). It's NOT too late to help adolescents succeed in school. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(2), 137-138.
- Nippold, M.A. (2012). Different service delivery models for different communication disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(2), 117-120.
- Nippold, M.A. (2017). Reading comprehension deficits in adolescents: addressing underlying language abilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48, 125-131. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-16-0048.
- Nippold, M.A., Mansfield, T.C., Billow, J.L. et Tomblin, J.B. (2008). Expository discourse in adolescents with language impairments: Examining syntactic development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(4), 356-366.
- Nippold, M.A., Mansfield, T.C., Billow, J.L. et Tomblin, J.B. (2009). Syntactic development in adolescents with a history of language impairments: a follow-up investigation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 241-251.
- Nippold, M.A. et Taylor, C. L. (2002). Judgments of idiom familiarity and transparency. A comparison of children and adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(2), 384-391.
- Nippold, M.A. et Martin, S. T. (1989). Idiom interpretation in isolation versus context: A developmental study with adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 32(1), 59-66.
- Nippold M.A., Taylor C.L. et Baker J.M. (1996). Idiom understanding in Australian youth: a cross-cultural comparison. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 442-447.
- Norbury, C.F. et Bishop, D.V.M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38(3), 287-313.
- Norbury, C.F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. et Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi/abs/10.1111/jcpp.12573>
- Norrick, N. 1997. Collaborative narration of familiar stories. *Language in Society* 26, 199-220.
- O'Brien, S.F. et Bierman, K.L. (1988). Conceptions and perceived influence of peer groups: interviews with preadolescents and adolescents. *Child Development*, 59(5), 1360-1365.
- Oberson, B. (2003). Guidances parentale et interactive en logopédie. *Langage & pratiques*, 32, 29-40.

- Ochs, E (2004). Narrative lessons. Dans A. Duranti (dir), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell.
Version en langue française traduite par Charles-Henry Morling : Ochs, E. (2014). Ce que les récits nous apprennent, *Semen*, 37, En ligne. <http://journals.openedition.org/semen/9865>
- Ochs, E. et Capps, L. (2001). *Living narrative: creating lives in everyday storytelling*. Harvard University Press.
- Ochs, E. et Jacoby, S. (1997). Down to the wire: The cultural clock of physicists and the discourse of consensus. *Language in Society*, 26(4), 479-506.
- Ochs, E. et Schieffelin, B. (1979). *Developmental pragmatic*. Academic Press.
- Ochs, E., Smith, R. et Taylor, C. (1989). Detective stories at dinnertime: problem-solving through co-narration. *Cultural Dynamics* 2, 238-257.
- Ochs, E., Taylor, C. (1992). Family narrative as political activity. *Discourse and Society*, 3, 301-340.
- Ochs, E., Taylor, C., Rudolph, D. et Smith, R. (1992). Storytelling as a theory-building activity. *Discourse Processes*, 15(1), 37-72.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy*. Methuen.
- Organisation Mondiale de la Santé. (1948). Constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé. OMS https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf
- Organisation Mondiale de la santé. (1986). Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé. OMS https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf
- Organisation Mondiale de la Santé. (2019a). Classification Internationale des Maladies onzième révision (CIM-11). OMS. <https://icd.who.int/browse11>
- Organisation mondiale de la Santé. (2019b). Orientations sur les aspects éthiques à prendre en considération pour planifier et examiner des recherches sur la santé sexuelle et reproductive des adolescents. OMS. <http://apps.who.int/iris>
- Orjubin, J.-M. (2019). Autisme et groupe thérapeutique en psychomotricité auprès de jeunes enfants autistes. *Corps & Psychisme*, 74(1), 111-125. <https://www.cairn.info/revue-corps-et-psychisme-2019-1-page-111.htm?ref=doi>
- Orofiamma, R. (2002). Le travail de la narration dans le récit de vie. Dans C. Niewiadomsky et G. de Villers (dir), *Souci et soin de soi, Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse* (p. 163-191). L'Harmattan.
- Osman, D. M., Shohdi, S. et Aziz, A. A. (2011). Pragmatic difficulties in children with specific language impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75(2), 171-176.
- Palikara, O., Lindsay, G. et Dockrell, J. (2009). Voices of young people with a history of specific language impairment (SLI) in the first year of post-16 education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44 (1), 56-78.
- Palmonari, A. (1987). *Notes sur l'adolescence*. DelVal.
- Paris, S. et Upton, L. (1976). Children's memory for inferential relationships in prose. *Child Development*, 47, 660-668.
- Parisse, C. et Le Normand, M.T. (2002). Production of lexical categories in French children with SLI and in normally developing children matched for MLU. *Brain and Cognition* 48, (2-3), 490-494.
- Parisse, C. et Le Normand, M.T. (2007). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, 10-30.

- Parisse, C. et Maillart, C. (2004). Les déficits phonologiques des enfants francophones ayant des troubles spécifiques de développement du langage. *Glossa*, 89, 34-47.
- Parisse, C. et Maillart, C. (2010). Nouvelles propositions pour la recherche et l'évaluation du langage chez les enfants dysphasiques. Dans C. Gruaz et C. Jacquet-Pfau (dir), *Autour du mot : pratiques et compétences* (p. 201-222). Lambert-Lucas.
- Maillart, C. (dir) (2020). Prévenir les troubles de développement du langage en collaborant dans les milieux éducatifs : l'orthophonie en petite enfance et en milieu (pré)-scolaire. *A.N.A.E.*, 164.
- Paul, R. (2006). *Language disorders from infancy through adolescence*. Mosby Elsevier.
- Paul, R. et Smith, R. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- Paul, R., Hernandez, R., Taylor, L. et Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: early school age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1295-1303.
- Paze, E., Schwob, S., Letizia Volpin, L. et Skoruppa, K. (2021). La prévention des difficultés langagières des enfants préscolaires: état des lieux des stratégies d'encouragement à privilégier dans un contexte monolingue et plurilingue. *TRANEL*, 74, 129-145
- Pekarek Doehler, S. (2021). Toward a coherent understanding of L2 interactional competence: epistemologies of language learning and teaching. Dans S., Kunitz, N., Markee et O. Sert, (dir). *Classroom-based conversation analytic research: Theoretical and applied perspectives on pedagogy* (p.19-33). Springer.
- Perichon, J. et Gonnot, S. (2021). Le partenariat parental en orthophonie : proposition d'une nouvelle classification terminologique. *L'orthophoniste*, 406, 18-23.
- Perichon, J. (2023). La prise en soin orthophonique des adolescents : des parcours singuliers et pluriels. *Rééducation Orthophonique*, 293/294.
- Perkins, M.R. (2007). *Pragmatic impairment*. Cambridge University Press.
- Pernon, M. et Gatignol, P. (2011). Accès au lexique oral chez l'adolescent au collège. *Glossa*, 110, 13-25.
- Perruchet, P. et Poulin-Charonnat, B. (2015). The learnability of language. Insights from the implicit learning literature. Dans P. Rebuschat (dir), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (p. 139-165). Benjamins.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17(2), 433-455.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles, *Pratiques*, 62, 86-125.
- Petitjean, A. (1992). Contribution sémiotique à la notion de "genre textuel". *Recherches linguistiques*, 16, 349-373.
- Piaget, J. (1923/2002). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Denoël-Gonthier.
- Piérart, B. et Leclercq, A. (2005). Le langage modulé des mères d'enfant dysphasique. *TRANEL*, 42, 33-51.
- Pineau, G. et Legrand, J.-L. (1992-2019). *Les histoires de vie*. PUF.
- Polanyi, L. 1981. What stories can tell us about their tellers' world. *Poetics Today*, 2, 97-112.
- Poll, G.H., Betz, S.K. et Miller, C.A. (2010). Identification of clinical markers of Specific Language Impairments in adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 414-429.
- Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. State University of New-York Press.
- Pomey, M.-P. et al. (2015). Le « Montreal model » : Enjeux du partenariat relationnel entre patients et professionnels. *Santé Publique HS(S1)*, 41-50.
- Popper, K.R. (1984). *L'univers irrésolu, plaidoyer pour l'indéterminisme*. Hermann.

- Popple, J. et Wellington, W. (1996). Collaborative working within a psycholinguistic framework. *Child Language Teaching and Therapy*, 12, 60-70.
- Porter, M. (1988). Mothers and daughters: Linking women's life histories in Grand Bank, Newfoundland, Canada. *Women's Studies International Forum*, 11(6), 545-558.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the Folktale*. University of Texas Press.
- Pratt, M.-L. (1977). *Toward a speech act theory of literary discourse*. Indiana University Press.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14(2), 353-373.
- Prigent, G., Parisse, C., Leclercq, A. et Maillart, C. (2005). Complexity markers in morphosyntactic productions in French-speaking with specific language impairment (SLI). *Clinical Linguistics and Phonetics*, 28, 1-18.
- Qualls C.D., O'Brien R.M., Blood G.W. et Hammer C.S. (2003). Contextual variation, familiarity, academic literacy and rural adolescents' idiom knowledge. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 34, 69-79.
- Rabatel, A. (2006). Genette, les voix du texte littéraire et les phénomènes d'hétérogénéité discursive. *Recherches Linguistiques*, 28. p. 165-188.
- Radford, J. et Tarplee, C. (2000). The management of conversational topic by a ten year old child pragmatic difficulties. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 14(5), 387-403.
- Rapin, I. et Allen, D.A. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. Dans U. Kirk (dir), *Neuropsychology of language, reading and spelling* (p.155-184). Academic Press.
- Rapin, I. et Allen, D.A. (1996). Troubles du développement du langage : considérations nosologiques. Dans G. de Weck (dir), *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives* (p. 23-59). Delachaux & Niestlé.
- Rastier, F. (1996), *Textes & Sens* (pp. 9-35). Didier Erudition.
- Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun scale analyses. *Journal of Child Language*, 33(4), 791-821.
- Ravid, D. et Berman, R. A. (2006). Information density in the development of spoken and written narratives in English and Hebrew. *Discourse Processes*, 41(2), 117-149. https://doi.org/10.1207/s15326950dp4102_2
- Ravid, D. et Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2), 417-447. <https://doi.org/10.1017/S0305000902009169>.
- Reed, V. A. (2017). *An introduction to children with language disorders*. (5th ed.). Pearson.
- Reed, V., Patchell, F., Coggins, T. et Hand, L. (2007). Informativeness of the spoken narratives of younger and older adolescents with specific language impairment and their counterpart with normal language. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21(11-12), 953-960.
- Reese, E, Haden, C. et Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8 (4), p. 403-430.
- Rehbein, J. (1980). Sequentielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. Dans K. Ehlich (dir), *Erzählen im All-tag* (p. 64-109). Suhrkamp Verlag.
- Rentz, K. (1992). The value of narrative in business writing. *Journal of Business and Technical Communication*, 6(3), 293-315.
- République française. (2022). *Que peut faire un jeune avant 18 ans ?* Site officiel de l'administration française. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F21829>

- Reuter, Y. (2016). *L'analyse du récit* (3^e éd). Armand colin.
- Revaz, F. (1987). Du descriptif au narratif et à l'injonctif. *Pratiques*, 56, 18-38.
- Revaz, F. (1997). *Les textes d'action*. Klincksieck.
- Revaz, F. (1988). Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse, Jean-Paul Bronckart avec la collaboration de D. Bain, B. Schneuwly, C. Davaud et A. Pasquier, 1985. *Pratiques*, 58, 120-125.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2009). *Le Nouveau petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, texte remanié et amplifié*. Le Robert.
- Rezzonico, S. et Astori, D. (2012). Le parler des jeunes italophones d'un côté et de l'autre de la frontière: formes, représentations et pratiques déclarées d'adolescents tessinois et italiens. *TRANEL*, 57, 47-62.
- Rezzonico, S. (2013). Interagir, jouer et expliquer : dyades mère-enfant francophones et italophones dans deux situations logopédiques. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III ; Université de Neuchâtel.
- Rezzonico, S. et al. (2016). Narratives in two languages: storytelling of bilingual Cantonese-English preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 521-532.
- Rezzonico, S. et McIntyre, J. (2017). Prendre en compte l'interaction: de la recherche descriptive aux études d'efficacité. *TRANEL*, 66, 29-44.
- Rezzonico, S., de Weck, G., Salazar Orvig, A., da Silva-Genest C. et Rahmati, S. (2014). Maternal recasts and activity variations: a comparison of mother-child dyads involving children with and without SLI. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 28(4), 223-240.
- Rice, M., Sell, M. et Hadley, P. (1991). Social interactions of speech and language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1299-1307.
- Rice, M., Wexler, K. et Cleave, P. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 850-63.
- Richard, C. et Lussier, M.-T. (2016). *La communication professionnelle en santé*. Pearson.
- Richard, S. et Gentaz, E. (dir), (2020). Le Jeu, ses effets sur le développement psychologique et les apprentissages de l'enfant. *A.N.A.E.*, 165.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I : L'intrigue et le récit historique*. Le Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit III : Le temps raconté*. Le Seuil.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994/2009). *Grammaire méthodique du français*. PUF.
- Riessman, C.K. (1988). Worlds of difference: Contrasting experience in marriage and narrative style. Dans A. Dundas Todd et S. Fisher (dir), *Gender and discourse: The power of talk* (p. 151-73). Ablex.
- Riondet, O. (2008). Paul Ricœur : le texte, le récit et l'histoire. *Bbf*, 2, 5-11.
- Ripich, D. et Griffin, P. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and non-disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 165-173.
- Rochex, J-Y. (2018). Introduction. Dans J.Y. Rochex, C. Joigneaux et J. Netter (dir), *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques*. 6^{ème} séminaire international Vygotski (p. 9-14). CIRCEFT-ESCOL (Paris 8) et CRTD (CNAM). <https://univ-paris8.hal.science/hal-02592738>

- Rodi, M. (2013). Interactions logopédiste-enfant : comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels ? Thèse de doctorat. Université de Neuchâtel. Université de la Sorbonne-Nouvelle-Paris III. <https://libra.unine.ch/entities/publication/53f671dd-5ceb-4607-ae3f-2bd980cfbeed/details>
- Rodi, M. (2014). Les reprises dans les interactions logopédiste-enfant. Une alternance entre offres et saisies, *TRANEL*, 60, 149-160.
- Rodi, M. et Seydoux, N. (2003). Choix d'une mesure thérapeutique en fonction des ressources langagières de l'enfant. Approche discursive–interactive. *TRANEL*, 38-39, 77-100.
- Rolland, C. et Sicot, F. (2012). Les recommandations de bonne pratique en santé : Du savoir médical au pouvoir néo-managérial. *Gouvernement et action publique*, 1(3), 53-75. <https://doi.org/10.3917/gap.123.0053>
- Romaine, S. 1984. *The Language of Children and Adolescents*. Blackwell.
- Romaine, S. and Lange, D. (1991). The use of *like* as a marker of reported speech and thought: A case of grammaticalization in progress. *American Speech* 66, 227-79.
- Rondal, J.-A. (1978). *Langage et éducation*. Pierre Mardaga.
- Rondal, J. A. (1985). *Adult-Child Interaction and Language Acquisition*. Praeger.
- Rondal, J. A. (2006). *Expliquer l'acquisition du langage : caveats et perspectives*. Mardaga.
- Rondal, J.-A. (2018). Les apprentissages morphosyntaxiques. Dans J.-A. Rondal (dir), *Le mythe de l'innéité du langage : essai de linguistique* (p.73-121). Mardaga.
- Rondal, J.-A., Bachelet, J.-F. et Pérée, F. (1985). Analyse du langage et des interactions verbales adulte-enfant. *Bulletin d'Audiophonologie*, 5-6, 507-536.
- Rosat, M.-C. (1991). A propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 81, 119-130.
- Rosat, M.-C. (1998). Comparaisons des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux. *TRANEL*, 29, 29-47.
- Rosen, H. (1988). The autobiographical impulse. Dans D. Tannen (dir), *Linguistics in context: connecting observation and understanding* (p. 69-88). Ablex.
- Rosenbaum, F., Bovet, D. et Jéquier Thibaud, V. (1995). Arrêts sur image : essai de réflexion théorique à propos d'une pratique de logothérapie de groupe. *TRANEL*, 22, 91-112.
- Roth, F.P. et Worthington, C.K. (2011). *Treatment resource manual for speech-language pathology*. International Edition.
- Roulet, E., Fillettaz, L. et Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Peter Lang.
- Rudolph, J.M. (2017). Case history risk factors for Specific Language Impairment: A systematic review and metaanalysis. *American journal of speech-language pathology*, 26(3), 991-1010.
- Ryckel, C. et Delvigne, F. (2010). La construction de l'identité par le récit. *Psychothérapies*, 30, 229-24.
- Sachs, J. (1983). Talking about the there and then: the emergence of displaced reference in parent-child discourse. Dans K.E. Nelson (dir), *Children's Language: volume 4*. (p.1-29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sacks, H. (1972). On the analyzability of stories by children. Dans J.J. Gumperz et D. Hymes (dir), *Direction in sociolinguistics: The ethnography of communication* (p. 325-345). Holt, Rinehart & Winston.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. et Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

- Safran, J. D. et Muran, J. C. (2000). *Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide*. Guilford Press.
- Salagnac, N. (2012). Inscription dialogique des récits par des enfants de 4 à 6 ans. Dans R. Delamotte-Legrand et M.-A. Akinici (dir), *Récits d'enfants : développement, genre, contexte* (p.54-69). Presses Universitaire de Rouen et du Havre.
- Salazar Orvig, A. (2002). Remarques sur la continuité et l'engagement dialogique chez le jeune enfant. Dans L. Danon-Boileau, C. Hudelot et A. Salazar-Orvig (dir), *Usages du langage chez l'enfant* (p. 61-81). Ophrys.
- Salazar Orvig, A. (2003). L'inscription dialogique du jeune enfant : évolution, diversité et hétérogénéité. *TRANEL*, 38/39, 7-24.
- Salazar Orvig, A. et de Weck, G. (2008). Profils dialogiques de dyades mère-enfant avec et sans troubles du langage. *TRANEL*, 49, 45-67.
- Salazar Orvig, A., Marcos, H., Heurdier, J. et da Silva-Genest, C. (2018). Referential features, speech genres and activity types. Dans M. Hickmann, H. Jisa et E. Veneziano (dir), *Sources of variation in first language acquisition: Languages, contexts, and learners* (p. 219-242). Benjamins.
- Schafer, R. (1981). Narration in the psychoanalytic dialogue. Dans W.J.T. Mitchell (dir.), *On narrative* (p. 25-49). University of Chicago Press.
- Sacks H. (1972). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology (p. 31-74). Dans D. Sudnow (dir), *Studies in social interaction*. Free Press.
- Schank, R.C. (1975). The structure of episodes in memory. Dans D.G. Bobrow et A. Collins (dir), *Representation and understanding studies in cognitive science* (p. 237-272). Academic Press.
- Schank, R.C. et Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schatzmann, L. et Strauss, A. (1955). Social class and modes of communication. *American Journal of Sociology*, 4, vol. LX. University of Chicago Press.
- Schegloff E.A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, 1075-1095.
- Schelstraete, M.A. (2011). *Traitements du langage oral chez l'enfant: Symptômes et interventions*. Elsevier Health Sciences.
- Schiffrin, D. (1981). Tense variation in narrative. *Language*, 57, 45-62.
- Schiffrin, D. (1984). How a story says what it means and does. *Text*, 4, 313-346.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. *Language in Society*, 25, 167-203.
- Schneider, P. Dubé, R.V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 52-60. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/007\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/007))
- Schneuwly, B. (1985) La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. Dans B. Schneuwly et J-P. Bronckart, (dir), *Vygotsky aujourd'hui* (p.169-201). Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1987). Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies. Dans J.L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-P. Meyer, H. Romian et B. Schneuwly (dir), *Apprendre-enseigner à produire des textes écrits : actes du 3^e Colloque international de didactique du français* (p. 53-63). De Boeck.
- Schuele, M., Rice, M.L. et Wilcox, K.M. (1995). Redirects: A strategy to increase peer initiations. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1319-1333.

- Scollon, R. et Scollon, S.B.K. (1981). Narrative, literacy, and face in interethnic communication. Ablex.
- Schwob, S. (2020). Le défi de l'évaluation langagière des enfants bilingues : état des lieux des ressources disponibles en logopédie. *TRANEL*, 72, 63-87.
- Scott, C.M. (1995). Syntax for school-age children: A discourse perspective. Dans M.-F. Fey et J. Windsor (dir), *Language intervention: preschool through the elementary years* (pp. 107-143). Brookes.
- Searle, J.-R. (1969/1988). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage*. Hermann.
- Sénéchal, M., Hill, S. et Malette, M. (2018). Individual differences in grade 4 children's written compositions: The role of online planning and revising, oral storytelling, and reading for pleasure. *Cognitive Development*, 45, 92-104.
- Shelton, N., Munro, N., Keep, M., Starling, J. et Tieu, L. (2021). Clinical practices of speech-language pathologists working with 12- to 16-year olds in Australia. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 1-11.
- Sherzer, J. (2012). Langage et culture : une approche centrée sur le discours. *Langage et société*, 139, 21-45. <https://doi.org/10.3917/ls.139.0021>.
- Silberstein, S. (1988). Ideology as process: Gender ideology in courtship narratives. Dans A.D. Todd and S. Fisher (dir), *Gender and discourse: the power of talk* (p. 125-49). Ablex.
- Simkin, Z. et Conti-Ramsden, G. (2009). « I went to a language unit »: Adolescents' views on specialist educational provision and their language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(1), 103-122.
- Simon, A.M. (2015). *Groupes thérapeutiques pour adultes et adolescents qui bégaiant*. Ortho Edition.
- Simonin-Grumbach, J. (1975). Pour une typologie des discours. *Langue, discours, société : pour Émile Benveniste*. (p. 85-121). Le Seuil.
- Singer, J.A. et Blagov, P.S. (2001). *Classification system and scoring manual for self-defining autobiographical memories*. Paper presented at the meeting of the Society for Applied Research on Memory and Cognition, Miami Beach, FL. Connecticut College.
- Singer, I., Klatte, I.S., Welbie, M., Cnossen, I.C. et Gerrits, E. (2020). A Multidisciplinary delphi consensus study of communicative participation in young children with language disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63, 1793-1806.
- Singy, P. (2008). Les jeunes de Suisse Romande face à leurs langues. Rapport final du Programme national de recherche PNR 56 : Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse. Fonds national suisse de la recherche scientifique. https://www.snf.ch/media/de/WVpJ3883FL4mqCSJ/nfp56_schlussbericht_singy.pdf
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Slama-Cazacu, T. (1966). Le dialogue chez les petits enfants. Sa signification et quelques-unes de ses particularités. *Bulletin de psychologie*, 9(247), 688-697.
- Slobin, D. (1975). "The more it changes..." On understanding language by watching it move through time. *Papers and Reports on Child language development*, 10, 1-30.
- Snyder, P.-A., Rakap, S., Hemmeter, M.-L., McLaughlin, T.-W., Sandall, S. et McLean, M.-E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: a systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97.
- Snow, C.A., Pan, B.A., Imbens-Bailey A. et Herman, J. (1996). Learning to say what one means: a longitudinal study of children's speech act use. *Social Development*, 5, 56-84.
- Snow, P. et Powell, M. (2005). What's the story? An exploration of narrative language abilities in male juvenile offenders. *Psychology, Crime & Law*, 11(3), 239-253.

- Snow, P. et Powell, M. (2008). Oral language competence, social skills and high-risk boys: What are juvenile offenders trying to tell us? *Children & Society*, 22(1), 16-28.
- Snow, P., Powell, M. et Sanger, D. (2012). Oral language competence, young speakers, and the law. *Language, Speech, and Hearing services in schools*, 43, 496-506.
- Snowling, M., Bishop, D.V. et Stothard, S.E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 587-600. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1469-7610.00651>
- Soares-Boucaud, I., Labruiere, N., Jery, S. et Goergieff, N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage. *EMC psychiatrie*, 37 201 -E 15 (137), 1-19.
- Sobrero, A. (1992). Varietà giovanili: come sono, come cambiano, Dans E. Banfi et A. Sobrero (dir), Il linguaggio giovanile delgi anni Novanta : regole, invenzioni, gioco (p. 45-58). Laterza.
- Somers, M. (1994). The narrative construction of identity: a relational and network approach. *Theory and society*, 23, 605-649.
- Spencer, S., Clegg, J. et Stackhouse, J. (2012). Language and disadvantage: a comparison of the language abilities of adolescents from two different socioeconomic areas. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(3), 274-84.
- Spencer, S., Clegg, J., Stackhouse, J. et Rush, R. (2017). Contribution of spoken language and socio-economic background to adolescents' educational achievement at age 16 years. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52(2), 184-196.
- Spencer, T.-D., Kajian, M., Petersen, D.B. et Bilyk, N. (2013). Effects of an individualized narrative intervention on children's storytelling and comprehension skills. *Journal of Early Intervention*, 35(3), 243-269. <https://doi.org/10.1177/1053815114540002>
- Spencer, T.-D. et Petersen, D. (2020). Narrative intervention: principles to practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, 1081-1096.
- Stahl, S.K.D. (1979). Style in oral and written narratives. *Southern Folklore Quarterly*, 43, 39-62.
- Stark, R. (1980). Stages of speech development in the first year of life. Dans G. Yeni-Komshian, J. Kavanagh et C. Ferguson (dir), *Child phonology* (p. 73-92). Academic Press.
- Starling, J., Munro, N., Togher, L. et Arciuli, J. (2012). Training secondary school teachers in instructional language modification techniques to support adolescents with language impairment: a randomized controlled trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 474-495. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0066\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0066)).
- Stein, N. et Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Dans R.O. Freedle (dir), *New Directions in Discourse Processing* (p. 53-120). Ablex.
- Stothard, S.E., Snowling, M.J., Bishop, D.V., Chipchase, B.B. et Kaplan, C.A. (1998). Language-impaired preschoolers: a follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41(2) 407-18.
- Streeck, J. et Knapp, M. (1992). The interaction of visual and verbal features in human communication. Dans F. Poyatos (dir), *Advances in nonverbal communication* (p. 3-23). John Benjamins Publishing Company.
- Sublon, A. et de Weck, G. (2020). Les phénomènes de réitérations dans les interactions logopédiste(s)-adolescent(s). Dans O. Inkova, (dir), *Autour de la reformulation* (p. 171-190). Droz.

- Sugiman, T., Gergen, K. J., Wagner, W. et Yamada, Y. (2008). *Meaning in action: constructions, narratives, and representations*. Springer Verlag.
- Sylvestre, A., Bussi res,  .-L. et Bouchard, C. (2016). Language problems among abused and neglected children: a meta-analytic review. *Child Maltreatment*, 21(1), 47-58. <https://doi.org/10.1177/1077559515616703>
- Sylvestre, A., Di Sante, M., Julien, C., Bouchard, C. et M rette, C. (2023). Developmental trajectories of speech and language in neglected children aged 3 to 5 years: Results of the Ellan study. *Child Abuse & Neglect*, 146, article 106448. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106448>
- Sylvestre, A. et M rette, C. (2010). Language delay in severely neglected children: a cumulative or specific effect of risk factors? *Child Abuse & Neglect*, 34(6), 414-428.
- Taisson-Perdicakis, C. (2018). Classe ordinaire ou classe spécialisée: variations mat rielles pour un même objectif, faire apprendre à lire. Dans J.Y. Rochex, C. Joigneaux et J. Netter (dir), *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques. 6 me séminaire international Vygotski* (p. 157-172).  quipe CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 Saint-Denis et CRTD - CNAM Paris. fahal-01822325f
- Talbot, M. (1999). *An introduction to language and gender*. Blackwell.
- Tallal, P., Stark, R. et Mellits, D.U. (1985). The relationship between auditory temporal analysis and receptive language development: Evidence from studies of developmental language disorder. *Neuropsychologia*, 23(4), 527-534.
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58, 1-21.
- Tannen, D. (1986). Introducing constructed dialogue in Greek and American conversational and literacy narrative. Dans F. Coulmas (dir), *Direct and indirect Speech* (p. 311-332). M de Gruyter.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge University Press.
- Thorne, A. et McLean, K.C. (2001). *Manual for coding events in self-defining memories*. University of California, Santa Cruz.
- Tisseron, S. (2002). *Les bienfaits des images*. Odile Jacob.
- Todorov, T. (1966). Les catégories du récit littéraire. *Communications*, 8(1), 125-151.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Retz.
- Tomasello, M., Carpenter, M. et Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child development*, 78(3), 705-722.
- Tommerdahl, J. (2009). What teachers of students with SEBD need to know about speech and language difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 19-31.
- Tough, J. (1979). *The development of meaning: a study of children's use of language*. Ward Lock.
- Tourette-Turgis, C. (2010). Savoirs de patients, savoirs de soignants : la place du sujet supposé savoir en éducation thérapeutique. *Pratiques de formation/Analyses*, 58/59, 135-51.
- Traverso, V. (2019). Sessions de soutien psychosocial avec des femmes syriennes réfugiées au Liban. *Rhizome*, 3, 9-10.
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind*. Oxford University Press.

- Ucar Martinez, X. (2004). Le théâtre et l'éducation : chercher, imiter, interpréter et représenter. Communication présentée au colloque 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation Apprendre soi-même, connaître le monde, INRP & APRIEF, Lyon, France. <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/211.pdf>.
- Ullman, M. et Gopnik, M. (1999). Inflectional morphology in a family with inherited specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 20, 51-117.
- Umiker-Sebeok (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6, 91-109.
- Valot, L. et Lalau, J-D. (2020). L'alliance thérapeutique. *Médecine des Maladies Métaboliques*, 14(8), 761-767.
- Van Balkom, H. et Verhoeven, L. (2004). Pragmatic disability in children with Specific Language Impairments. Dans L. Verhoeven et H. van Balkom (dir), *Classification of developmental language disorders. Theoretical Issues and Clinical Implications* (283-306). Lawrence Erlbaum Associates.
- Van der Lely, H.J.K. (1997). Narrative discourse in grammatical specific language impaired children: a modular language deficit? *Journal of Child language*, 24, 221-256.
- Van der Lely, H.K.J. (1999). Learning from Grammatical SLI: Response to JB Tomblin and J. Pandich (1999). *Trends in Cognitive Sciences*, 3(8), 286-288.
- Van Dijk, T.A. (1977). *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Maanen, J. (1995). *Representation in Ethnography*. Sage.
- Veber, F. et Ringard, J-C. (2001). Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage. <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/plandysl-2.pdf>.
- Veneziano, E. (1987). L'adaptation verbale : mères et enfants. Dans J. Gérard-Naef, (dir), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer* (p. 95-119). Delachaux & Niestlé.
- Veneziano, E. (1997). Echange Conversationnels et premières acquisitions langagières. Dans J. Bernicot, J. Caron-Pargue et A. Trognon (dir), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (p. 91-123). Presses Universitaires de Nancy.
- Veneziano, E. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer. *Revue Parole*, 9-10, 1-26.
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. Dans M. Kail et M. Fayol (dir), *L'acquisition du langage. Le langage en développement : l'émergence du langage* (p. 231-265). PUF.
- Veneziano, E. et Hudelot, C. (2005). Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étayage: méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *TRANEL*, 42, 81-103.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique. *Éducation et didactique*, 6-1, 127-136.
- Verdon, M., Bochaton, N., Roulin, M.-J. et Groz, A. (2021). Analyse de la pratique professionnelle dans la pratique des infirmières cliniciennes spécialisées d'un hôpital universitaire suisse : Une analyse de contenu. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 7(3), 100244. <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2021.100244>

- Verheye, J-C. (2014). L'intégration d'un patient-expert dans un programme d'ETP : regards croisés. *Rééducation Orthophonique*, 259, 9-20.
- Vinter, S. et Bried, C. (1998). Questions ouvertes / questions fermées : une dichotomie qui appelle une analyse critique. *TRANEL*, 29, 49-62.
- Vinel, E., Salazar Orvig, A., de Weck, G., Nashawati, S. et Rahmati, S. (2021). The impact of speech genres on the use of referring expressions. Dans A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan et A. Rialland (dir), *The acquisition of referring expressions: a dialogical approach* (p. 288-316). John Benjamins Publishing Company.
- Vion, R. (2006). Reprise et mode d'implication énonciative. *La Linguistique* 2(42), 11-28.
- Volpin, L. (2021). *Les compétences interactionnelles des enfants bilingues et monolingues avec et sans troubles du développement du langage*. Thèse de doctorat. Université de Neuchâtel.
- Vygotski, L.S. (1928/2011). Le développement culturel de l'enfant. Traduction de Ludmila Chaiguerova. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (p.70-97). Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Editions sociales.
- Vygotski, L.S. (1928-31/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.
- Wacheux F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Economica.
- Wadman, R., Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2008). Self-esteem, shyness, and sociability in adolescents with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), 938-952.
- Walker, A.G. (1982). *Discourse rights of witnesses: Their circumscription in trial. Sociolinguistic working paper number 95*. Southwest Educational Development Laboratory & National Institute of Education (U.S.).
- Warr-Leeper, G., Wright, N.A. et Mack, A. (1994). Language disabilities of antisocial boys in residential treatment. *Behavioral Disorders*, 19, 159-69.
- Ward-Lonergan, J.-M. (2010). Expository discourse in school-age children and adolescents with language disorders: nature of the problem. Dans M.A. Nippold et C.M. Scott (Eds), *Expository discourse in children, adolescents and adults: Development and disorders* (pp.155-189). Psychology Press.
- Watson, K.A. (1973). A rhetorical and sociolinguistic model for the analysis of narrative. *American Anthropologist*, 75, 243-64.
- Weeks, T.E. (1971). Speech registers in young children. *Child Development*, 42(4), 1119-1131.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps*. Le Seuil.
- Westin, E. (2003). *Le récit conversationnel en situation exolingue de français : formes, types et fonctions*. Thèse de doctorat. Etudes romanes de Lund, 68. Department of Romance Languages. <https://lup.lub.lu.se/record/20955>
- Wetherell, D., Botting, N. et Conti-Ramsden, G. (2007a). Narrative in adolescent specific language impairment (SLI): a comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 583-605.
- Wetherell, D., Botting, N. et Conti-Ramsden, G. (2007b). Narrative skills in adolescents with a history of SLI in relation to non-verbal IQ scores. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 95-113.
- Williams, P. (2007). Children teaching children. *Early Child Development and Care*, 177(1), 43-70.
- Wimmer, H. Landerl, K., Linortner, R. et Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition, but still important. *Cognition*, 40, 219-249.
- Winnicott, D.W. (1971/2002). *Jeu et réalité*. Gallimard.

- Wolfson, N. (1982). *CHP: The Conversational Historical Present in American English Narrative*. De Gruyter.
- Work, R.S., Cline, J.A., Ehren, B.J., Keiser, D.L. et Wujek, C. (1993). Adolescent Language Programs. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 43-53. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2401.43>
- Wright, J. (1996). Teachers and therapists: The evolution of a partnership. *Child Language Teaching and Therapy*, 12, 3-14.
- Wright, L., Pring, T. et Ebbels, S.H. (2018). Effectiveness of vocabulary intervention for older children with (developmental) language disorder. *International journal of language & communication disorders*, 53(3), 480-494.
- Yde, P. et Spoelers, M. (1985). Text cohesion: an exploratory study with beginning writers. *Applied Psycholinguistics*, 6(4), 407-415.
- Young, K.G. (1987). *Taleworlds and Storyrealms*. Martinus Nijhoff.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. InfoAge.
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *YOUNG*, 15(2), 193-211. <https://doi.org/10.1177/110330880701500205>
- Zittoun, T. (2012a). Les ressources symboliques à l'adolescence : transition vers le monde adulte. *Langage et pratiques*, 49, 6-14.
- Zittoun, T. (2012b). Usage des ressources symboliques à l'adolescence. *TRANEL*, 57, 11-30.
- Zittoun, T. et Perret-Clermont, A. N. (2001). *Contributions à une psychologie de la transition*. Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE) (p. 1-11). Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE). https://www.academia.edu/25765463/Contributions_%C3%A0_une_psychologie_de_la_transition
- Zittoun, T. et Perret-Clermont, A-N. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 1, 12-15.

ANNEXES

Tableau 28

Distribution en pourcentages des séquences discursives dans les 6 activités, et au sein de ces dernières pour les 4 interactions ainsi que dans l'ensemble du corpus

Activités	Interactions	SÉQUENCES DISCURSIVES						100%
		ANO	DI	DT	DTI	NAR	REP	
Activités langagières libres	Dyade de Barbara	12.73	9.09	16.36	5.45	3.64	52.73	55
	Dyade de Marine	18.52	11.11	7.41	5.56	3.70	53.70	54
	Dyade de Mathieu	17.65	8.82	5.88	0.00	2.94	64.71	34
	Groupe	35.27	14.73	6.85	6.16	5.48	31.51	292
	Total ALL	28.97 (126)	13.10 (57)	8.05 (35)	5.52 (24)	4.83 (21)	39.54 (172)	435
Accueil / salutations	Dyade de Barbara	0.00	53.33	6.67	0.00	0.00	40.00	15
	Dyade de Marine	19.05	66.67	0.00	0.00	0.00	14.29	21
	Dyade de Mathieu	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	8
	Groupe	44.83	41.38	0.00	0.00	0.00	13.79	29
	Total ACC	23.29 (17)	57.53 (42)	1.37 (1)	0.00 (0)	0.00 (0)	17.81 (13)	73
Activités finalisées	Dyade de Marine	20.41	38.78	4.08	6.12	2.04	28.57	49
	Dyade de Mathieu	35.00	10.00	0.00	30.00	0.00	25.00	20
	Groupe	22.62	46.43	3.57	4.17	0.00	23.21	168
	Total FIN	23.21 (55)	41.77 (99)	3.38 (8)	6.75 (16)	0.42 (1)	24.47 (58)	237
Jeux de règles	Dyade de Barbara	34.88	44.19	16.28	0.00	0.00	4.65	43
	Dyade de Marine	20.83	25.00	33.33	0.00	0.00	20.83	24
	Dyade de Mathieu	17.05	45.45	23.86	0.00	0.00	13.64	88
	Groupe	21.44	36.00	28.96	1.76	1.12	10.72	625
	Total JEU	21.67 (169)	37.18 (290)	27.82 (217)	1.41 (11)	0.90 (7)	11.03 (86)	780
Activités structurées sur le langage	Dyade de Barbara	20.16	31.45	27.02	3.23	1.61	16.53	248
	Dyade de Marine	18.42	33.33	22.81	4.39	0.00	21.05	114
	Dyade de Mathieu	19.67	13.11	22.95	18.03	0.00	26.23	61
	Groupe	27.15	38.05	11.83	0.93	1.16	20.88	431
	Total STR	23.42 (200)	33.72 (288)	18.50 (158)	3.28 (28)	1.05 (9)	20.02 (171)	854
Planifications / bilans	Dyade de Barbara	28.17	32.39	1.41	4.23	0.00	33.80	71
	Dyade de Marine	24.58	32.20	1.69	0.00	0.85	40.68	118
	Dyade de Mathieu	23.81	33.33	0.95	2.86	0.00	39.05	105
	Groupe	28.28	45.79	1.01	2.69	0.67	21.55	297
	Total PLA	26.73 (158)	39.26 (232)	1.18 (7)	2.37 (14)	0.51 (3)	29.95 (177)	591
Total des séquences discursives du corpus		24.41 (725)	33.94 (1008)	14.34 (426)	3.13 (93)	1.38 (41)	22.79 (677)	2970

Tableau 29

Distribution en pourcentages des genres des énoncés de séquences dans les 6 activités, et au sein de ces dernières pour les 4 interactions ainsi que dans l'ensemble du corpus

Activités	Interactions	GENRE DES ÉNONCÉS DE SÉQUENCES DISCURSIVES						100 %
		ANO	DI	DT	DTI	NAR	REP	
Activités langagières libres	Dyade de Barbara	2.14	13.70	7.13	4.04	0.95	72.05	1263
	Dyade de Marine	1.32	4.53	2.68	4.42	0.74	86.32	1900
	Dyade de Mathieu	1.87	3.74	6.59	0.00	1.54	86.26	910
	Groupe	5.13	8.57	12.37	7.10	8.71	58.12	5674
	Total ALL	3.69 (360)	7.99 (779)	9.26 (903)	5.52 (538)	5.48 (534)	68.05 (6633)	9747
Accueil / Salutations	Dyade de Barbara	0.00	39.26	3.07	0.00	0.00	57.67	163
	Dyade de Marine	9.27	76.82	0.00	0.00	0.00	13.91	151
	Dyade de Mathieu	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	66
	Groupe	7.56	81.36	0.00	0.00	0.00	11.08	397
	Total ACC	5.66 (44)	73.23 (569)	0.64 (5)	0.00 (0)	0.00 (0)	20.46 (159)	777
Activités finalisées	Dyade de Marine	2.58	35.18	4.87	2.80	0.59	53.98	1356
	Dyade de Mathieu	2.83	4.61	0.00	16.96	0.00	75.60	672
	Groupe	2.74	36.95	2.32	4.15	0.00	53.84	2842
	Total FIN	2.71 (132)	31.99 (1558)	2.71 (132)	5.54 (270)	0.16 (8)	56.88 (2770)	4870
Jeux de règles	Dyade de Barbara	7.62	71.45	16.13	0.00	0.00	4.79	564
	Dyade de Marine	4.48	20.34	53.45	0.00	0.00	21.72	290
	Dyade de Mathieu	2.51	52.14	30.03	0.00	0.00	15.31	1352
	Groupe	3.78	40.30	41.37	3.22	1.42	9.90	9675
	Total JEU	3.84 (456)	42.64 (5066)	39.18 (4655)	2.63 (312)	1.15 (137)	10.56 (1255)	11881
Activités structurées sur le langage	Dyade de Barbara	2.66	23.35	37.07	5.99	9.60	21.33	4510
	Dyade de Marine	1.86	21.43	41.76	9.08	0.00	25.87	2907
	Dyade de Mathieu	2.27	4.42	26.12	25.10	0.00	42.08	1673
	Groupe	4.72	29.90	11.81	1.55	1.55	50.48	6399
	Total STR	3.32 (514)	23.65 (3663)	26.33 (4079)	6.80 (1053)	3.43 (532)	36.47 (5648)	15489
Planifications / Bilans	Dyade de Barbara	8.43	32.04	2.62	4.70	0.14	52.07	724
	Dyade de Marine	5.56	31.61	0.95	0.00	0.39	61.49	1797
	Dyade de Mathieu	5.12	30.96	1.99	6.64	0.00	55.28	1505
	Groupe	5.84	44.71	1.64	3.66	0.79	43.36	4073
	Total PLA	5.88 (476)	38.12 (3087)	1.64 (133)	3.49 (283)	0.49 (40)	50.38 (4080)	8099
Total des énoncés du corpus		3.90 (1982)	28.94 (14722)	19.48 (9907)	4.83 (2456)	2.46 (1251)	40.39 (20545)	50863

Tableau 30

Distribution en pourcentages des séquences avec vs sans évocation dans les 6 activités et au sein de chacune d'entre elles selon l'interaction ainsi que dans l'ensemble du corpus

Activités	Interactions	SÉQUENCES DISCURSIVES		100%
		AVEC évocation	SANS évocation	
Activités langagières libres	Dyade de Barbara	70.91	29.09	55
	Dyade de Marine	77.78	22.22	54
	Dyade de Mathieu	82.35	17.65	34
	Groupe	72.95	27.05	292
	Total ALL	74.02 (322)	25.98 (113)	435
Accueil / Salutations	Dyade de Barbara	40.00	60.00	15
	Dyade de Marine	33.33	66.67	21
	Dyade de Mathieu	0.00	100.00	8
	Groupe	58.62	41.38	29
	Total ACC	41.10 (30)	58.90 (43)	73
Activités finalisées	Dyade de Marine	55.10	44.90	49
	Dyade de Mathieu	90.00	10.00	20
	Groupe	50.00	50.00	168
	Total FIN	54.43 (129)	45.57 (108)	237
Jeux de règles	Dyade de Barbara	39.53	60.47	43
	Dyade de Marine	41.67	58.33	24
	Dyade de Mathieu	30.68	69.32	88
	Groupe	33.92	66.08	625
	Total JEU	34.10 (266)	65.90 (514)	780
Activités structurées sur le langage	Dyade de Barbara	39.92	60.08	248
	Dyade de Marine	43.86	56.14	114
	Dyade de Mathieu	63.93	36.07	61
	Groupe	48.96	51.04	431
	Total STR	46.72 (399)	53.28 (455)	854
Planifications / Bilans	Dyade de Barbara	66.20	33.80	71
	Dyade de Marine	65.25	34.75	118
	Dyade de Mathieu	65.71	34.29	105
	Groupe	52.53	47.47	297
	Total PLA	59.05 (349)	40.95 (242)	591
Total des séquences discursives du corpus		50.34 (1495)	49.66 (1475)	2970

Tableau 31

Distribution en pourcentages des énoncés selon qu'ils sont constitutifs ou non d'une séquence avec évocation dans les 6 activités, et au sein de chacune d'entre elles pour les 4 interactions et dans l'ensemble du corpus

Activités	Interactions	ENONCÉS constitutifs de séquences		100%
		AVEC	SANS	
		évocation	évocation	
Activités langagières libres	Dyade de Barbara	78.23	21.77	1263
	Dyade de Marine	92.05	7.95	1900
	Dyade de Mathieu	88.13	11.87	910
	Groupe	70.36	29.64	5674
	Total ALL	77.26 (7531)	22.74 (2216)	9747
Accueil / Salutations	Dyade de Barbara	57.67	42.33	163
	Dyade de Marine	23.18	76.82	151
	Dyade de Mathieu	0.00	100.00	66
	Groupe	18.64	81.36	397
	Total ACC	26.13 (203)	73.87 (574)	777
Activités finalisées	Dyade de Marine	59.37	40.63	1356
	Dyade de Mathieu	95.39	4.61	672
	Groupe	60.73	39.27	2842
	Total FIN	65.13 (3172)	34.87 (1698)	4870
Jeux de règles	Dyade de Barbara	13.65	86.35	564
	Dyade de Marine	26.21	73.79	290
	Dyade de Mathieu	17.82	82.18	1352
	Groupe	16.91	83.09	9675
	Total JEU	17.03 (2023)	82.97 (9858)	11881
Activités structurées sur le langage	Dyade de Barbara	29.98	70.02	4510
	Dyade de Marine	36.81	63.19	2907
	Dyade de Mathieu	69.46	30.54	1673
	Groupe	56.74	43.26	6399
	Total STR	46.58 (7215)	53.42 (8274)	15489
Planifications / Bilans	Dyade de Barbara	65.19	34.81	724
	Dyade de Marine	67.06	32.94	1797
	Dyade de Mathieu	67.04	32.96	1505
	Groupe	52.86	47.14	4073
	Total PLA	59.75 (4839)	40.25 (3260)	8099
Total des énoncés du corpus		49.12 (24984)	50.88 (25879)	50863

Tableau 32

Distribution en pourcentages des évocations d'expériences partagées vs non-partagées dans les 6 activités, et au sein de chacune d'entre elles selon l'interaction ainsi que dans l'ensemble du corpus

Activités	Interactions	Evocations d'expériences		100%
		partagées	non-partagées	
Activités langagières libres	Dyade de Barbara	12.82	87.18	39
	Dyade de Marine	21.43	78.57	42
	Dyade de Mathieu	17.86	82.14	28
	Groupe	31.92	68.08	213
	Total ALL	27.02	72.98	322
Accueil / Salutations	Dyade de Barbara	16.67	83.33	6
	Dyade de Marine	28.57	71.43	7
	Groupe	58.82	41.18	17
	Total ACC	43.33	56.67	30
Activités finalisées	Dyade de Marine	33.33	66.67	27
	Dyade de Mathieu	33.33	66.67	18
	Groupe	64.29	35.71	84
	Total FIN	53.49	46.51	129
Jeux de règles	Dyade de Barbara	94.12	5.88	17
	Dyade de Marine	60.00	40.00	10
	Dyade de Mathieu	14.81	85.19	27
	Groupe	76.89	23.11	212
	Total JEU	71.05	28.95	266
Activités structurées sur le langage	Dyade de Barbara	66.67	33.33	99
	Dyade de Marine	50.00	50.00	50
	Dyade de Mathieu	53.85	46.15	39
	Groupe	70.62	29.38	211
	Total STR	65.41	34.59	399
Planifications / Bilans	Dyade de Barbara	61.70	38.30	47
	Dyade de Marine	57.14	42.86	77
	Dyade de Mathieu	72.46	27.54	69
	Groupe	72.44	27.56	156
	Total PLA	67.62	32.38	349
Total des évocations du corpus		57.19	42.81	1495

Tableau 33 Distribution en pourcentages des lieux de déroulement des expériences partagées et des expériences non-partagées selon l'activité et pour les 6 activités

	Activités	Ecole	Famille	S. individuelle	Logopédie	S. professionnelle	100%
Expériences partagées	ALL	2.30	1.15	5.75	83.91	6.90	87
	ACC	15.38	0.00	0.00	84.62	0.00	13
	FIN	1.45	0.00	0.00	94.20	4.35	69
	JEU	0.53	0.53	1.06	97.88	0.00	189
	STR	1.53	0.77	0.38	96.55	0.77	261
	PLA	2.54	0.00	0.00	97.03	0.42	236
	6 activités	1.87 (16)	0.47 (4)	0.94 (8)	95.32 (815)	1.40 (12)	855
Expériences non-partagées	ALL	15.32	16.60	44.68	3.83	19.57	235
	ACC	11.76	0.00	70.59	17.65	0.00	17
	FIN	16.67	1.67	38.33	11.67	31.67	60
	JEU	1.30	1.30	75.32	20.78	1.30	77
	STR	23.19	3.62	49.28	21.74	2.17	138
	PLA	24.78	2.65	27.43	33.63	11.50	113
	6 activités	17.03 (109)	7.66 (49)	46.41 (297)	16.09 (103)	12.81 (82)	640

Tableau 34 Distribution en pourcentages des relations séquences-activités dans les 6 activités, et au sein de chacune d'entre elles selon l'interaction ainsi que dans l'ensemble du corpus

Activités	Interactions	Relations séquences-activités			100%
		Evocations centrales	En lien thématique	Sans lien thématique	
Activités langagières libres	Dyade de Barbara	89.74	7.69	2.56	39
	Dyade de Marine	88.10	7.14	4.76	42
	Dyade de Mathieu	85.71	14.29	0.00	28
	Groupe	77.00	12.21	10.80	213
	Total ALL	80.75	11.18	8.07	322
Accueil / Salutations	Dyade de Barbara	16.67	66.67	16.67	6
	Dyade de Marine	14.29	85.71	0.00	7
	Dyade de Groupe	17.65	70.59	11.76	17
	Total ACC	16.67	73.33	10.00	30
Activités finalisées	Dyade de Marine	18.52	77.78	3.70	27
	Dyade de Mathieu	61.11	38.89	0.00	18
	Dyade de Groupe	66.67	28.57	4.76	84
	Total FIN	55.81	40.31	3.88	129
Jeux de règles	Dyade de Barbara	0.00	100.00	0.00	17
	Dyade de Marine	60.00	40.00	0.00	10
	Dyade de Mathieu	55.56	44.44	0.00	27
	Groupe	6.13	87.74	6.13	212
	Total JEU	12.78	82.33	4.89	266
Activités structurées sur le langage	Dyade de Barbara	13.13	85.86	1.01	99
	Dyade de Marine	8.00	86.00	6.00	50
	Dyade de Mathieu	48.72	51.28	0.00	39
	Groupe	31.28	58.29	10.43	211
	Total STR	25.56	67.92	6.52	399
Planifications / Bilans	Dyade de Barbara	19.15	70.21	10.64	47
	Dyade de Marine	28.57	70.13	1.30	77
	Dyade de Mathieu	20.29	79.71	0.00	69
	Groupe	42.95	48.08	8.97	156
	Total PLA	32.09	62.18	5.73	349
Total des évocations du corpus		39.13	54.65	6.22	1495

Tableau 35

Statut du locuteur des initiations dans les 6 activités, et au sein de ces dernières pour les 4 interactions

Activités	Interactions	STATUT DU LOCUTEUR		100%
		Adolescent	Logopédiste	
Activités langagières libres	Dyade de Barbara	43.59	56.41	39
	Dyade de Marine	52.38	47.62	42
	Dyade de Mathieu	7.14	92.86	28
	Groupe	46.95	53.05	213
	Total ALL	43.79 (141)	56.21 (181)	322
Accueil / Salutations	Dyade de Barbara	83.33	16.67	6
	Dyade de Marine	0.00	100.00	7
	Groupe	52.94	47.06	17
	Total ACC	46.67 (14)	53.33 (16)	30
Activités finalisées	Dyade de Marine	59.26	40.74	27
	Dyade de Mathieu	0.00	100.00	18
	Groupe	51.19	48.81	84
	Total FIN	45.74 (59)	54.26 (70)	129
Jeux de règles	Dyade de Barbara	41.18	58.82	17
	Dyade de Marine	30.00	70.00	10
	Dyade de Mathieu	11.11	88.89	27
	Groupe	46.70	53.30	212
	Total JEU	42.11 (112)	57.89 (154)	266
Activités structurées sur le langage	Dyade de Barbara	19.19	80.81	99
	Dyade de Marine	34.00	66.00	50
	Dyade de Mathieu	0.00	100.00	39
	Groupe	54.50	45.50	211
	Total STR	37.84 (151)	62.16 (248)	399
Planifications / Bilans	Dyade de Barbara	17.02	82.98	47
	Dyade de Marine	31.17	68.83	77
	Dyade de Mathieu	5.80	94.20	69
	Groupe	41.67	58.33	156
	Total PLA	28.94 (101)	71.06 (248)	349
Total des initiations de séquences avec évocation du corpus		38.40 (578)	61.60 (917)	1495

Tableau 36

Distribution en pourcentages des modes d'initiation des séquences de récits chez tous les participants de l'étude, pour l'ensemble des adolescents et l'ensemble des logopédistes dans les 6 activités

Statut / Participant	ACTIVITES								
	Activités langagières libres			Accueil / Salutations			Activités finalisées		
	AUTO	SOL	100% ALL	AUTO	SOL	100% ACC	AUTO	SOL	100% FIN
Total ADO	85.14	14.86	74	85.71	14.29	7	89.29	10.71	28
Alex	92.31	7.69	13				100.00	0.00	3
Barbara	76.92	23.08	13	80.00	20.00	5			
Elliot	83.33	16.67	6	100.00	0.00	1	75.00	25.00	4
Marine	88.24	11.76	17				75.00	25.00	8
Mathieu	100.00	0.00	2						
Ralph	85	15	20				100.00	0.00	6
Victor	66.67	33.33	3	100.00	0.00	1	100.00	0.00	7
Total LOG	29.59	70.41	98	16.67	83.33	6	23.33	76.67	30
LOA	31.25	68.75	16	0.00	100.00	1	37.50	62.50	8
LOB	17.65	82.35	34	0.00	100.00	1	18.18	81.82	11
LOGBAR	50.00	50.00	16	0.00	100.00	1			
LOGMAR	58.33	41.67	12	33.33	66.67	3	16.67	83.33	6
LOGMAT	15.00	85.00	20				20.00	80.00	5

Statut / Participant	ACTIVITÉS								
	Jeux de règles			Act. structurées sur le langage			Planifications/Bilans		
	AUTO	SOL	100% JEU	AUTO	SOL	100% STR	AUTO	SOL	100% PLA
Total ADO	87.5	12.5	32	77.78	22.22	72	70.21	29.79	47
Alex	100.00	0.00	10	66.67	33.33	12	50.00	50.00	6
Barbara	100.00	0.00	1	100.00	0.00	10	100.00	0.00	5
Elliot				66.67	33.33	12	40.00	60.00	5
Marine	0.00	100.00	1	81.82	18.18	11	70.59	29.41	17
Mathieu	0.00	100.00	2				66.67	33.33	3
Ralph	92.86	7.14	14	88.24	11.76	17	100.00	0.00	4
Victor	100.00	0.00	4	60.00	40.00	10	71.43	28.57	7
Total LOG	50.00	50.00	54	45.45	54.55	99	43.85	56.15	130
LOA	75.00	25.00	12	14.29	85.71	14	35.29	64.71	17
LOB	51.85	48.15	27	44.00	56.00	25	24.00	76.00	25
LOGBAR	100.00	0.00	1	54.84	45.16	31	52.63	47.37	19
LOGMAR	50.00	50.00	4	69.23	30.77	13	64.52	35.48	31
LOGMAT	10.00	90.00	10	37.50	62.50	16	39.47	60.53	38

Tableau 37

Distribution en pourcentages des modes d'initiation des séquences d'annonces chez tous les participants de l'étude, pour l'ensemble des adolescents et l'ensemble des logopédistes dans les 6 activités

Statut / Participant	ACTIVITÉS								
	Act. langagières libres			Accueil/Salutations			Activités finalisées		
	AUTO	SOL	100% ALL	AUTO	SOL	100% ACC	AUTO	SOL	100% FIN
Total ADO	90.91	9.09	55	71.43	28.57	7	77.78	22.22	27
Alex	100.00	0.00	16	100.00	0.00	2	25.00	75.00	4
Barbara	100.00	0.00	3						
Elliot	80.00	20.00	15	50.00	50.00	2	80.00	20.00	5
Marine	100.00	0.00	4				100.00	0.00	6
Mathieu									
Ralph	92.31	7.69	13	66.67	33.33	3	75.00	25.00	8
Victor	75.00	25.00	4				100.00	0.00	4
Total LOG	50.70	49.30	71	40.00	60.00	10	64.29	35.71	28
LOA	52.17	47.83	23	100.00	0.00	1	100.00	0.00	4
LOB	46.88	53.13	32	40.00	60.00	5	53.85	46.15	13
LOGBAR	25.00	75.00	4						
LOGMAR	66.67	33.33	6	25.00	75.00	4	100.00	0.00	4
LOGMAT	66.67	33.33	6				42.86	57.14	7

Statut / Participant	ACTIVITÉS								
	Jeux de règles			Act. structurées sur le langage			Planifications/Bilans		
	AUTO	SOL	100% JEU	AUTO	SOL	100% STR	AUTO	SOL	100% PLA
Total ADO	87.01	12.99	77	91.89	8.11	74	83.67	16.33	49
Alex	90.48	9.52	21	95.45	4.55	22	87.50	12.50	8
Barbara	83.33	16.67	6	100.00	0.00	9	66.67	33.33	3
Elliot	82.35	17.65	17	91.67	8.33	12	100.00	0.00	8
Marine	0.00	100.00	2	66.67	33.33	3	57.14	42.86	7
Mathieu	0.00	100.00	1				100.00	0.00	1
Ralph	95.00	5.00	20	86.36	13.64	22	81.25	18.75	16
Victor	100.00	0.00	10	100.00	0.00	6	100.00	0.00	6
Total LOG	72.83	27.17	92	73.81	26.19	126	71.56	28.44	109
LOA	100.00	0.00	15	69.57	30.43	23	57.89	42.11	19
LOB	68.63	31.37	51	62.50	37.50	32	70.37	29.63	27
LOGBAR	66.67	33.33	9	85.37	14.63	41	76.47	23.53	17
LOGMAR	33.33	66.67	3	66.67	33.33	18	86.36	13.64	22
LOGMAT	71.43	28.57	14	83.33	16.67	12	66.67	33.33	24

Tableau 38

Distributions en pourcentages des modes d'initiation des séquences de discours théoriques impliqués chez tous les participants de l'étude, pour l'ensemble des adolescents et l'ensemble des logopédistes dans les 6 activités

Statut / Participant	ACTIVITÉS								
	Act. langagières libres			Activités finalisées			Jeux de règles		
	AUTO	SOL	100% ALL	AUTO	SOL	100% FIN	AUTO	SOL	100% JEU
Total ADO	100.00	0.00	12	100.00	0.00	4	100.00	0.00	3
Alex	100.00	0.00	1				100.00	0.00	1
Barbara	100.00	0.00	1						
Elliot	100.00	0.00	7				100.00	0.00	1
Marine	100.00	0.00	1	100.00	0.00	2			
Ralph	100.00	0.00	1	100.00	0.00	2	100.00	0.00	1
Victor	100.00	0.00	1						
Total LOG	8.33	91.67	12	8.33	91.67	12	37.50	62.50	8
LOA	25.00	75.00	4	0.00	100.00	2	0.00	100.00	3
LOB	0.00	100.00	4	33.33	66.67	3	60.00	40.00	5
LOGBAR	0.00	100.00	2						
LOGMAR	0.00	100.00	2	0.00	100.00	1			
LOGMAT				0.00	100.00	6			

Statut / Participant	ACTIVITÉS					
	Act. structurées sur le langage			Planifications/Bilans		
	AUTO	SOL	100% STR	AUTO	SOL	100% PLA
Total ADO	80.00	20.00	5	60.00	40.00	5
Alex	100.00	0.00	1	100.00	0.00	1
Elliot				100.00	0.00	1
Marine	100.00	0.00	3			
Ralph	0.00	100.00	1	33.33	66.67	3
Victor						
Total LOG	47.83	52.17	23	55.56	44.44	9
LOA						
LOB	50.00	50.00	2	33.33	66.67	3
LOGBAR	62.50	37.50	8	100.00	0.00	3
LOGMAR	100.00	0.00	2			
LOGMAT	27.27	72.73	11	33.33	66.67	3

Tableau 39*Distribution en pourcentages des modes d'auto-initiation des 3 genres de séquences chez tous les participants*

Séquences discursives	Interactions	Participants	Auto-initiations		100%
			De manière autonome	En réaction	
Annonce de nouvelles	Dyade de Barbara	Barbara	21.05	78.95	19
		LOGBAR	16.36	83.64	55
	Dyade de Marine	Marine	75.00	25.00	16
		LOGMAR	56.10	43.90	41
	Dyade de Mathieu	Mathieu	0.00	100.00	1
		LOGMAT	32.56	67.44	43
	Groupe	Alex	22.73	77.27	66
		Elliot	40.00	60.00	50
		Ralph	19.72	80.28	71
		Victor	31.03	68.97	29
		LOA	22.03	77.97	59
		LOB	16.33	83.67	98
Discours théorique impliqué	Dyade de Barbara	Barbara	100.00	0.00	1
		LOGBAR	25.00	75.00	8
	Dyade de Marine	Marine	50.00	50.00	6
		LOGMAR	0.00	100.00	2
	Dyade de Mathieu	LOGMAT	0.00	100.00	4
		Alex	50.00	50.00	4
	Groupe	Elliot	22.22	77.78	9
		Ralph	20.00	80.00	5
		Victor	0.00	100.00	1
		LOA	0.00	100.00	1
		LOB	0.00	100.00	6
Récit d'expériences personnelles	Dyade de Barbara	Barbara	33.33	66.67	30
		LOGBAR	27.78	72.22	36
	Dyade de Marine	Marine	69.05	30.95	42
		LOGMAR	55.00	45.00	40
	Dyade de Mathieu	Mathieu	50.00	50.00	4
		LOGMAT	76.92	23.08	26
	Groupe	Alex	33.33	66.67	36
		Elliot	57.89	42.11	19
		Ralph	41.82	58.18	55
		Victor	52.00	48.00	25
		LOA	52.00	48.00	25
		LOB	15.38	84.62	39