

## LE DISCOURS REPRÉSENTÉ FICTIF DANS DES DIALOGUES MÈRE-ENFANT DYSPHASIQUE ET MÈRE-ENFANT TOUT-VENANT

Stefano REZZONICO<sup>1,2</sup>, Christine DA SILVA<sup>1,2</sup>, Cristina CORLATEANU<sup>1,2</sup>,  
Geneviève DE WECK<sup>1</sup> et Anne SALAZAR ORVIG<sup>2</sup>

*Université de Neuchâtel (Suisse)<sup>1</sup>, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (France)<sup>2</sup>*

### RÉSUMÉ

Dans cet article, nous étudions le discours représenté fictif dans des dialogues mère-enfant dysphasique et mère-enfant tout-venant. Nous nous intéressons en particulier aux productions de séquences de discours représenté ainsi qu'aux configurations dialogales en termes d'initiation et de réaction aux initiatives. Les analyses ont été menées à partir d'un corpus de 23 dyades mère-enfant (10 avec un enfant dysphasique de 5-7 ans, 10 avec un enfant tout-venant de 5-7 ans et 3 avec un enfant tout-venant de 4 ans) enregistrées dans deux situations d'interaction (un jeu symbolique et une activité de lecture d'un livre sans texte). Les résultats montrent que les enfants dysphasiques peuvent produire des séquences de discours représenté et qu'elles semblent être un bon indicateur de la représentation des participants de l'activité, en particulier de leurs rôles respectifs.

**MOTS CLÉS:** Discours représenté, dysphasie, interactions mère-enfant.

### ABSTRACT

The aim of this paper is to study fictive representational discourse in mother-specific language impairment (SLI) children dialogues and mother-typically developing (TD) children dialogues. We focus on the production of this kind of discourse as well as its dialogical configuration in terms of initiation and reaction to initiations. We analyzed a corpus of 23 mother-child dyads (10 with an SLI child aged 5 to 7 years, 10 with a TD child aged 5 to 7 and 3 with a TD child aged 4 years) which was audio and videotaped in two situations (a symbolical play and joint story-telling with a wordless picture book). Results show that SLI children can produce representational discourse and this production seems to give important indications about the representation of participants of the activity and in particular about their respective roles.

**KEYWORDS:** Mother-child interactions, representational discourse, specific language impairment.

## 0. INTRODUCTION

L'objectif de cet article est l'étude de la production du discours représenté par des enfants dysphasiques et tout venant dans deux situations d'interaction avec leurs mères: une lecture de livre et un jeu symbolique<sup>1</sup>.

La dysphasie est un trouble spécifique du développement du langage qui se caractérise par un déficit durable des performances verbales. La définition actuellement retenue de la dysphasie est une définition par exclusion. Selon Gérard (1993), le déficit langagier dans la dysphasie s'observe en dehors d'un trouble auditif, d'une malformation des organes phonatoires, d'une insuffisance intellectuelle, d'une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance, d'un trouble envahissant du développement, d'une carence grave affective ou éducative. Les troubles dysphasiques sont très hétérogènes: ils peuvent se situer à tous les niveaux langagiers (phonologie, syntaxe, sémantique, pragmatique) (Gérard, 1993; Rapin & Allen, 1996).

Les enfants observés dans le cadre de notre recherche présentent une dysphasie de type phonologique-syntaxique, le syndrome le plus fréquent. Ce trouble se manifeste par un déficit des capacités expressives dont une altération majeure de la phonologie et de la syntaxe (agrammatisme, dyssyntaxie).

Les études<sup>2</sup> sur les capacités pragmatiques et discursives des enfants dysphasiques sont relativement rares par rapport au nombre d'études portant sur les aspects structuraux du langage. Sur le plan discursif, des recherches ont mis en évidence des dysfonctionnements dans l'organisation et dans le procédé de textualisation ou de mise en mots effective du discours. Le récit est le genre de discours le plus étudié dans le cadre de dialogue des enfants dysphasiques. Les analyses concernent la planification de la séquence narrative ainsi que les procédés de cohésion et de connexion.

Plusieurs études ont mis en évidence une difficulté chez des enfants dysphasiques à élaborer des séquences narratives complètes (Merritt & Liles, 1989; Liles, 1993). Ces observations ont été confirmées par celles de Weck et Rosat (2003) qui ont montré que les enfants dysphasiques produisent des récits où la force transformatrice est la phase la moins évoquée. L'absence de la force transformatrice, qui constitue le moteur même du récit, montre la tendance des enfants dysphasiques à produire des récits dépourvus de tension narrative.

En ce qui concerne l'utilisation des procédés de cohésion (les anapho-

<sup>1</sup> Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste, financée par le Fonds National de la Recherche Scientifique Suisse menée conjointement par deux équipes de chercheurs de l'université de Neuchâtel et de l'université de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, équipes dirigées par Mmes les professeures Geneviève de Weck et Anne Salazar Orvig.

La recherche dans sa globalité porte sur les interactions mère-enfant dysphasique et sur la manière dont les enfants co-construisent un dialogue avec leurs mères dans diverses situations de communication.

<sup>2</sup> Pour une revue de la littérature voir de Weck et Rosat (2003).

res pronominales et nominales) et de connexion (les connecteurs à valeur temporelle ou logique), les différents travaux ont observé une tendance chez les enfants dysphasiques à utiliser moins d'organismes textuels et davantage d'unités anaphoriques ambiguës et incomplètes que leurs pairs sans trouble, aussi bien entre 4 et 6 ans (Paul & Smith, 1993) qu'à l'âge scolaire (Norris & Bruning, 1988; Liles, 1985a et 1985b; 1987 et 1993).

Par ailleurs, d'autres auteurs ont comparé les productions verbales obtenues dans différentes situations de communication dans le but de mettre en évidence l'influence de celles-ci sur l'emploi des unités linguistiques. On a ainsi comparé des narrations et des conversations (Weiss & Johnson, 1993), des descriptions d'actions, des explications et des narrations (Masterson & Kamhi, 1991), des narrations, des récits d'expériences personnelles, des dialogues lors d'un jeu symbolique et des dialogues injonctifs (de Weck et Rosat, 2003). On a ainsi pu montrer qu'une catégorie d'unités pose beaucoup moins de problèmes aux enfants dysphasiques lorsqu'il y a une connaissance partagée avec l'interlocuteur et que les référents du discours sont présents dans le contexte situationnel. Il apparaît ainsi que les productions verbales des jeunes enfants dysphasiques restent plus longtemps liées au monde concret du "ici" et "maintenant". Par conséquent, ils auraient plus de difficultés que les enfants sans troubles à produire un genre de discours qui nécessite un usage non déictique des unités linguistiques.

Concernant le discours représenté, à notre connaissance, il n'y a pas de recherche spécifique sur la capacité des enfants dysphasiques à produire ce type de discours. Le discours représenté (DR, par la suite) est une forme langagière caractéristique de différentes situations ludiques, étant considéré comme un antécédent des capacités narratives chez l'enfant. Selon Rosier, le discours représenté<sup>3</sup> est un "discours cité renvoyant à un discours antérieur (réel ou fictif) sous la forme de perceptions ou de points de vue (il croit que je mens). Est utilisé aussi pour désigner des pseudo-discours rapportés ou discours représenté inventés" (2008: 140). On peut se demander si les troubles linguistiques des enfants dysphasiques affectent leur capacité à se décentrer, à adopter le point de vue d'autrui et à gérer différents plans et types de discours.

## 1. MÉTHODOLOGIE

Nous analysons dans cet article 23 dyades mère-enfant qui ont participé à deux situations: une activité de jeu symbolique et une activité de lecture de livre.

---

<sup>3</sup> Suite à de nombreux auteurs (Rabatel, 2004; Rosier, 2008), nous adoptons l'expression "discours représenté" à la place de celle de "discours rapporté" principalement parce que le discours rapporté implique la reproduction d'un discours ayant effectivement eu lieu, alors que dans notre cas il s'agit de discours attribués à des personnages de fiction.

### 1.1 *Population*

La population est constituée de 23 dyades mère – enfant, réparties en trois groupes:

- 10 dyades avec un enfant présentant des troubles spécifiques du développement du langage, âgé entre 5 et 7 ans;
- 10 dyades avec un enfant tout-venant, âgé entre 5 et 7 ans;
- 3 dyades avec un enfant tout-venant plus jeune (de 4 ans).

Les observations ont été effectuées en Suisse Romande et en France. Les enfants ont été appariés, deux par deux, selon l'âge chronologique (en admettant une différence de maximum un mois) et selon leur provenance géographique.

Tous les enfants ont été soumis à une passation d'épreuves standardisées issues des Nouvelles épreuves pour l'Examen du Langage (N-EEL) (Chevrie-Muller et Plaza, 2001) permettant de définir précisément les populations. Les résultats des différents sub-tests montrent que les enfants dysphasiques se situent au moins à 2 écarts-types en dessous de la moyenne de leur âge tandis que les enfants tout-venant se situent à la moyenne de leur âge ou au-dessus. Par ailleurs, les résultats de cette passation montrent que les enfants de 4 ans ont un niveau linguistique comparable à celui des enfants dysphasiques.

### 1.2 *Situations d'enregistrement*

De nombreuses recherches dans le domaine de l'acquisition du langage et de la pathologie défendent l'hypothèse que les enfants actualisent leurs capacités langagières de manière différente selon les situations (Dolz, Pasquier et Bronckart, 1993; de Weck, 1996). Nous avons donc mis en place deux situations d'interaction:

1. Une lecture de livre d'images sans texte<sup>4</sup>; où la mère et l'enfant sont invités à raconter le livre ensemble (sans limitation de temps) selon la consigne suivante: "Voilà un livre. Nous voudrions que vous le regardiez et que vous le racontiez ensemble. Faites comme vous avez l'habitude de faire. Prenez le temps nécessaire".
2. Une activité de jeu symbolique comportant un nombre déterminé d'objets et de personnages où les participants jouent tout en imaginant une histoire. La consigne était la suivante: "Voici une maison avec des personnages, des animaux et d'autres objets. Nous aimerions que vous jouiez ensemble, en imaginant une histoire. Vous avez

---

<sup>4</sup>J. S. Goodall (1980), *Ah, les belles vacances des petits cochons!*, Paris: Gallimard.

un quart d'heure. Ne vous inquiétez pas du temps, on vous avertira quelques minutes avant la fin”.

Les caractéristiques relatives aux conditions d'énonciation spécifiques à chacune de ces deux situations sont susceptibles d'avoir des répercussions sur les productions langagières des participants et en particulier sur la production de discours représenté. Ainsi, contrairement au jeu symbolique, la lecture de livre est une tâche plus contraignante car elle suppose l'actualisation des conduites spécifiques de récit. Dans le cas du jeu symbolique, l'absence de contraintes particulières concernant le genre de discours à produire et son caractère foncièrement ludique et routinier pour des enfants de ces âges, représentent des facteurs susceptibles d'augmenter la motivation des enfants à y participer activement et de favoriser ainsi l'expression de conduites discursives variées.

Les interactions ont été filmées et enregistrées en audio. Les dialogues ont été transcrits en tenant compte des conduites verbales et non verbales selon des conventions pré-établies (Leaple, 2001; de Weck, 2002). Pour les deux situations, parmi les conduites non verbales, nous considérons que les gestes communicatifs comme les gestes d'interdiction, le hochement de tête, les gestes pour diriger l'attention de l'autre (tirer le bras de l'autre), le pointage, les gestes iconiques sont pertinents. De plus, au sein de chaque activité, d'autres gestes ont été pris en compte: ainsi, pour la lecture de livre nous avons considéré comme pertinent le geste de tourner les pages tandis que pour la situation de jeu symbolique nous avons retenu toute manipulation d'objets et de personnages.

### 1.3 *Repérage du discours représenté*

Le DR a un rôle spécifique dans les deux situations. Dans l'activité de lecture de livre, le DR sert à dramatiser le récit par la représentation des paroles et des pensées des personnages (Labov, 1978; François, 2004). Dans l'activité de jeu symbolique, l'incarnation d'un personnage amène le locuteur à produire du DR selon un scénario que les partenaires de jeu co-construisent librement au fur et à mesure du déroulement du jeu.

Dans la mesure où il s'agit de l'oral dans des situations proches des échanges quotidiens, ordinaires, donc d'énoncés produits dans des situations multimodales, le repérage du discours représenté ne saurait se baser sur les critères mobilisés dans la littérature sur l'écrit. Au contraire, une perspective multimodale s'impose: à côté des indices linguistiques (présence de verbes introducteurs de parole ou de pensée<sup>5</sup>, cf. Exemple 1 en

---

<sup>5</sup> Dans le corpus, les interventions de type DR ne se présentent que sous la forme de discours direct. Nous n'avons relevé aucune occurrence de discours indirect.

Mère 2, l'utilisation d'un système déictique qui relève de l'acte d'énonciation d'un personnage, cf. Exemple 2 en Mère 1) nous avons pris en compte des indices prosodiques comme la modulation de la voix, et des indices non verbaux (pointage, manipulation de personnages et/ou d'objets; cf. Exemple 2 en Enfant 1).

**Mère 1** - là . = ((pointe le cochon organisateur)) c'est le chef du: le chef de l'opéra . = ((revient une page en arrière puis avance de nouveau))

**Enfant 1** - ((voix forcée)) {eh:: non!}\* ((rigole)) = ((se cache les yeux dans les mains))

**Mère 2** - i(l) leur dit "*alors voilà: maint(e)nant: je vous présente*" = ((tourne la petite page)) *MONsieur Gru:nt. monsieur Grunt s'il vous plaît.*<sup>6</sup> = ((geste d'invitation de la main et de la tête)) p(u)is lui i s'assied . = ((pointe le cochon qui s'assied))

**Exemple 1- Discours représenté dans l'activité de lecture de livre (G\*\*\*, enfant tout-venant de 6 ans)**

**Mère 1** - °((avance le GPF<sup>7</sup> dans le salon, tourné en direction de l'enfant)) "*va chercher l(e) Nutella G\*\*\* ;°I*" ((fait bouger le GPF)) / *après on va aller jouer dehors .*" = °((tient le GPF et observe les manipulations de l'enfant))<sup>2</sup>

**Enfant 1** - °((rire)) = ((saisit le PPM installé sur la chaise)) "*d'acco:rd ! c'est où le nutella: ?*" = ((approche le PPM du GPF))<sup>2</sup>

**Mère 2** - "*mais tu sais / dans l'armoire .*" = ((tient le GPF))

**Enfant 2** - "*là ?*" = ((déplace le PPM vers le frigo et le pointe))

**Mère 3** - "*ben oui .*" = ((regarde ce que lui montre G\*\*\* et tient le GPF))

**Exemple 2- Discours représenté dans l'activité de jeu symbolique (G\*\*\*, enfant dysphasique de 5 ans)**

#### 1.4 Axes d'analyse

Afin de mettre en évidence le profil des trois groupes de dyades dans la production de DR, nous avons relevé dans un premier temps la proportion de DR par rapport à l'ensemble des interventions verbales dans les deux situations. Par la suite, nous nous sommes interrogés sur la dynamique dialogique autour des séquences de DR.

Ainsi, le premier axe d'analyse a pour objectif d'évaluer le taux de production de DR des différentes dyades en fonction de la situation d'interaction et du locuteur (mère ou enfant). En effet, compte tenu de leurs difficultés linguistiques nous nous attendons à ce que les enfants dysphasiques produisent moins de DR que les enfants tout-venant. Par ailleurs, de manière générale, nous faisons l'hypothèse qu'il y aura davantage de séquences de

<sup>6</sup> Les interventions verbales en gras ont été considérées comme du discours représenté.

<sup>7</sup> Les abréviations GPF, GPM, PPM et PPF correspondent aux figurines playmobil Grand Personnage Masculin, Grand Personnage Féminin, Petit Personnage Masculin et Petit Personnage Féminin.

DR dans la situation de jeu symbolique que dans la situation de lecture de livre, toutes populations confondues.

Le second axe d'analyse caractérise le déroulement dialogique des séquences de discours représenté. Nous cherchons à rendre compte du rôle des mères et des enfants dans la production de DR dans chaque situation d'interaction, c'est-à-dire qui introduit du DR et comment l'autre réagit à cette initiative.

Nous faisons l'hypothèse que la situation d'interaction pourrait avoir un impact sur les caractéristiques dialogiques de la production de DR. Ainsi, les participants pourraient avoir des représentations différentes des deux situations et de leurs rôles respectifs qui pourraient influencer la manière dont les séquences de DR se configurent en termes d'initiatives et de réactions.

## 2. RÉSULTATS

### 2.1 Production de discours représenté: lecture de livre et jeu symbolique

Nous avons distingué les interventions verbales relevant du DR des autres interventions verbales. Toute intervention qui n'est pas analysée comme discours représenté a été dénommée ici 'discours autres'. Il s'agit d'une catégorie très hétérogène qui est exclusivement opérationnelle. Cette distinction permet ainsi d'évaluer la part de DR dans les interactions par rapport à celle de "discours autres".

Dans la situation de lecture de livre (cf. Figure 1), le taux de DR par rapport aux "discours autres" est très faible au sein des trois groupes de dyades. Nous observons que ce sont surtout les mères qui en produisent. Parmi les enfants, les enfants dysphasiques présentent un taux légèrement plus élevé de DR que les enfants TV de même âge alors que les enfants TV de 4 ans n'en produisent pas dans cette situation.

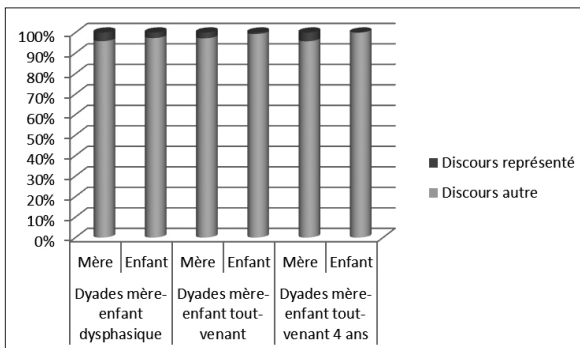


Figure 1. Pourcentage des interventions de DR et des discours autres dans l'activité de lecture de livre en fonction des populations et des locuteurs

Dans la situation de jeu symbolique (cf. Figure 2), le taux de DR est également plus faible que celui des “discours autres”. Nous constatons cependant des différences entre les trois populations (tous locuteurs confondus): alors que les dyades avec un enfant tout-venant de 4 ans produisent environ 20% de DR, les deux autres en produisent moins de 10%. En outre, les dyades avec un enfant dysphasique présentent un taux de DR légèrement plus faible (2%) que les dyades avec un enfant tout-venant de même âge. Les mères et les enfants ont des taux équivalents de DR quelles que soient les dyades

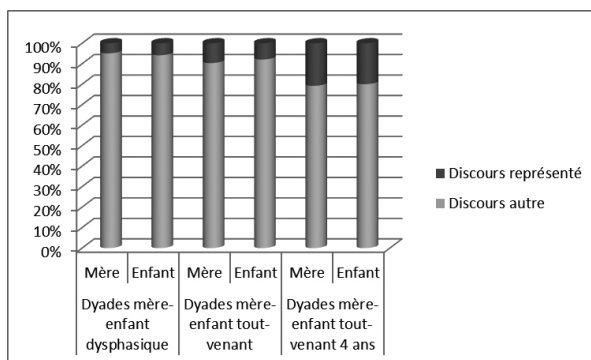


Figure 2. Pourcentage des interventions de DR et des discours autres dans l’activité jeu symbolique en fonction des populations et des locuteurs

La comparaison entre les deux situations (cf. Figure 3) montre que le DR est produit davantage dans la situation de jeu symbolique que dans la situation de lecture. En général, ce sont les mères qui produisent le plus de DR principalement dans la lecture de livre excepté pour les dyades avec un enfant dysphasique en jeu symbolique où c’est l’enfant qui produit le plus de DR.

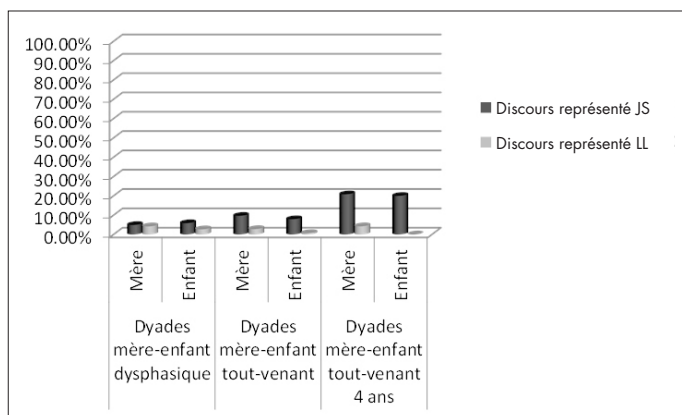


Figure 3. Pourcentages d'interventions de DR dans l'activité de jeu symbolique et dans l'activité de lecture de livre en fonction des populations et des locuteurs

## 2.2 Configurations dialogales des séquences de discours représenté

Afin de caractériser le déroulement dialogique des séquences de discours représenté, nous observons le positionnement des locuteurs (en initiative ou en réaction) lors de la production d'une séquence de DR.

Une séquence de DR peut être initiée soit par *sollicitation* de DR (un des locuteurs initie en demandant à l'autre de produire du DR, cf. Exemple 3) soit par *production* de DR (le locuteur initie tout simplement en produisant du DR, cf. Exemple 4).

**Mère** - et puis qu'est-c(e) qu'il a dit encore?

**Enfant** - il a dit / "je je vais m'en aller."

**Exemple 3 – Initiation par sollicitation, E\*\* enfant tout-venant de 5 ans**

**Mère** - i s'est arrêté .

**Enfant** - il a dit "tchao!"

**Exemple 4 – Initiation par production, E\*\* enfant tout-venant de 5 ans**

Suite à une intervention verbale de DR en initiative (de type production de DR ou de type sollicitation), nous avons distingué cinq types de réactions possibles:

a) en auto-continuité: le locuteur qui initie une séquence de DR poursuit le dialogue en produisant une nouvelle intervention de discours représenté. (cf. Exemple 5)

**Enfant** - "allez tous les ois- allez!" = ((manipule le tracteur))  
(4 secondes)

**Enfant** - “*évacuation des animaux.*” = ((continue à manipuler le tracteur)

**Exemple 5 - Réaction en auto-continuité, A\*\*\* enfant tout-venant de 7 ans**

b) en hétéro-continuité: le locuteur enchaîne par la production d’une nouvelle intervention de DR à la suite d’une intervention DR initiée par son interlocuteur (cf. Mère 1 in Exemple 6)

**Enfant 1** - “*je veux je veux / j-jouer [a] dehors.*” = ((fait sortir le PPF de la maison))

**Mère 1** - “*t(u) as m- déjà fini d(e) manger?*” = °((continue de manipuler les éléments dans la cuisine))<sup>o2</sup>

**Enfant 2** - °((d’une voix aiguë)) “*oui: .*” \* = ((tient le PPF))<sup>o2</sup>

**Exemple 6- Réaction en hétéro-continuité, T\*\*\* enfant dysphasique de 7 ans**

c) par imitation du DR: le locuteur reprend en écho le discours représenté de son interlocuteur. (cf. Enfant 1 in Exemple 7)

**Mère 1** - “*bon voyage! à bientôt!*” = ((pointe à nouveau le même cochon))

**Enfant 1** - ((douceMENT)) “*bon voyage . / à bientôt.*”

**Exemple 7- Réaction de type imitation du DR, G\*\*\* enfant dysphasique de 5 ans**

d) par production de DR suite à une sollicitation: le locuteur produit du DR suite à une sollicitation explicite de son interlocuteur. (cf. Enfant 1 in Exemple 8)

**Mère 1** - qu’est-ce qu’i(l) eur dit là aux cochons qui l’ont pris? = ((pointe les cochons dans la calèche))

**Enfant 1** - “*au r(e)voii:r .*”

**Exemple 8 - Production de DR suite à une sollicitation, G\*\*\* enfant dysphasique de 5 ans**

e) par non production de DR suite à une sollicitation: le locuteur ne réagit pas suite à une sollicitation explicite de son interlocuteur de produire du DR.

Les réactions en auto-continuité, en hétéro-continuité et par imitation du DR sont produites suite à des initiatives de type production alors que les réactions par production ou non production de DR sont réalisées après des interventions verbales de discours représenté dites sollicitantes.

### 2.2.1 *Initiatives de séquence de discours représenté: la lecture de livre et le jeu symbolique*

Dans la situation de lecture de livre (cf. Figure 4), ce sont les mères qui initient la plupart des séquences de DR. Au sein des dyades mère-enfant tout-venant de 4 ans, seules les mères initient ce type de séquence puisque les enfants ne produisent pas d’interventions verbales de discours représenté. Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que le taux d’initiatives des enfants dysphasiques (15%) et celui des enfants tout-venant (10%) ne diffèrent que de 5%.

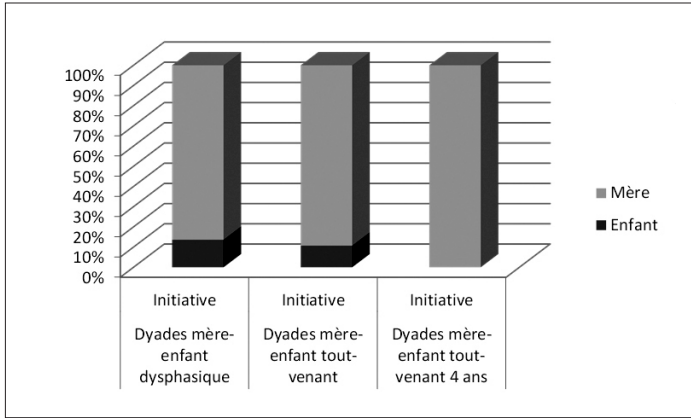


Figure 4. Distribution des initiatives de discours représenté en fonction du locuteur et de la population dans l’activité de lecture.

Les initiatives relèvent majoritairement de la production directe de DR (cf. Figure 5) quelles que soient les dyades. Seules les mères des enfants tout-venant (1 occurrence) et dysphasiques (8 occurrences) initient par sollicitation. Les mères des enfants dysphasiques sollicitent davantage leurs enfants que les mères des enfants tout-venant. Toutefois, en termes de pourcentage, ces taux d’initiatives sont très faibles (respectivement 4% et 14%). Les enfants dysphasiques et les enfants tout-venant de 5 à 7 ans ne sollicitent jamais la production de DR.

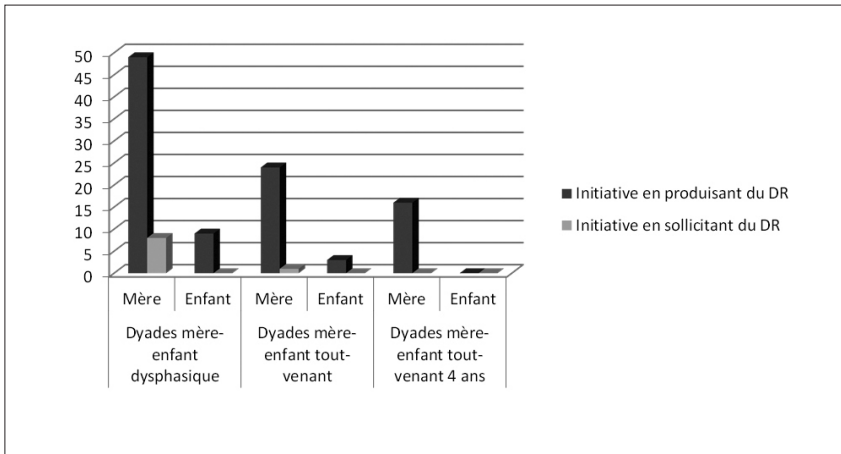


Figure 5. Distribution du type d’initiative en fonction des locuteurs et de la population dans l’activité de lecture (valeurs absolues).

Dans la situation de jeu symbolique, ce sont également les mères qui ont tendance à initier davantage de séquences de DR (cf. Figure 6). Toutefois, les enfants initient également des séquences de DR et plus fréquemment qu'en situation de lecture de livre. De plus, nous remarquons que les enfants dysphasiques (41.94%) initient plus que les enfants tout-venant (27.78%) et les enfants tout-venant de 4 ans (34.15%).

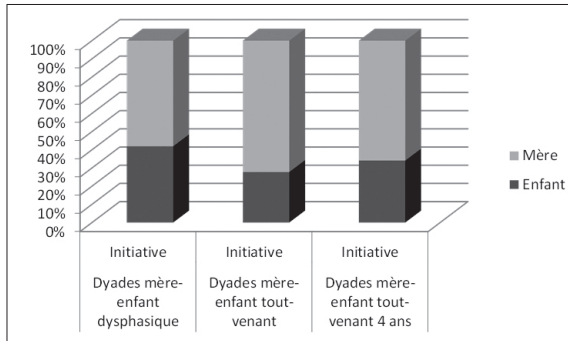


Figure 6. Distribution des initiatives de discours représenté en fonction du locuteur et de la population dans la situation de jeu symbolique

Au sein de ces dialogues, les initiatives de séquence de DR (cf. Figure 7) apparaissent toujours par production quel que soit le locuteur (sauf pour les mères des enfants tout-venant plus âgés). Nous constatons donc que les mères des enfants dysphasiques et des enfants tout-venant de 4 ans ne sollicitent jamais du DR contrairement aux mères des enfants tout-venant.

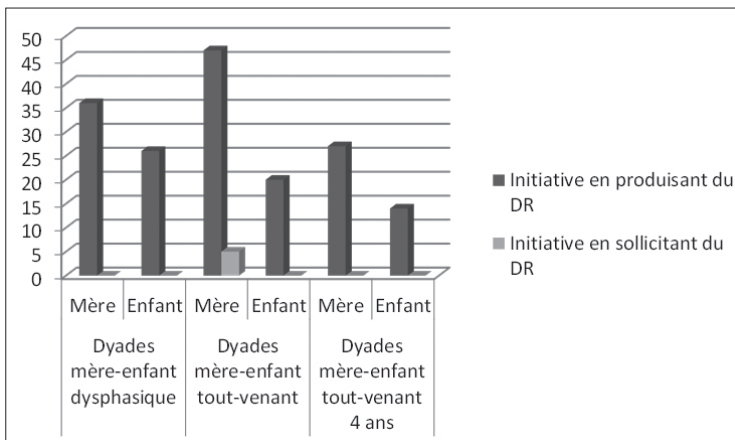


Figure 7. Distribution du type d'initiative en fonction des locuteurs et de la population dans la situation de jeu symbolique.

## 2.2 Réactions aux initiatives

### 2.2.1 En lecture de livre

L'analyse des réactions aux initiatives de DR<sup>8</sup> cf. Figure 8) met en évidence que les enfants TV de 5 à 7 ans, qui ne produisent que 0.71% de DR dans cette situation, le font exclusivement lorsque cette production est sollicitée par leur mère. Les enfants tout-venant n'enchaînent donc pas quand les mères initient par production de DR.

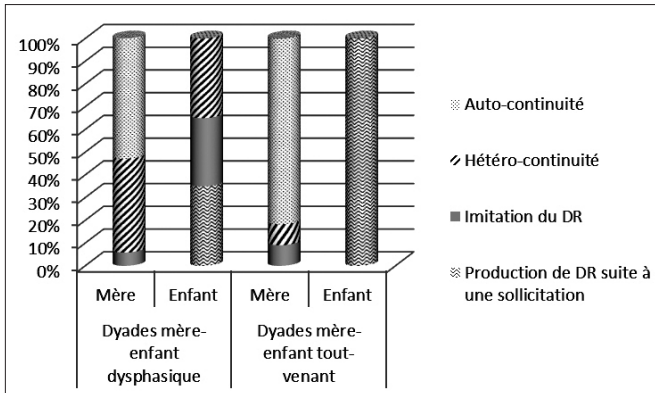


Figure 8. Distribution des réactions aux initiatives de discours représenté dans l'activité de lecture de livre en fonction du locuteur et de la population.

En revanche, dans le discours des enfants dysphasiques, on peut observer une gamme plus diversifiée de réactions: ils produisent du DR suite aux sollicitations de la mère, ils imitent ou poursuivent la séquence de DR ouverte par la mère. Leur participation semble donc être plus active dans la lecture de livre alors que le taux relativement élevé d'auto-continuité des mères d'enfants tout-venant indique que ce sont plutôt celles-ci qui se chargent de poursuivre les séquences de DR. Les enfants tout-venant semblent donc jouer un rôle plus passif du point de vue de la construction des séquences de DR dans la situation de lecture de livre. Par ailleurs, quelles que soient les dyades, nous n'avons observé aucun cas de non réponse aux sollicitations. Finalement, les mères d'enfants tout-venant enchaînent principalement sur leurs propres interventions (81.81 % d'auto-continuité) tandis que les mères d'enfants dysphasiques continuent avec un taux de 41.17% des séquences de DR de leurs enfants. Toutefois, l'auto-continuité reste la

<sup>8</sup> Les dyades avec un enfant tout-venant de 4 ans ne sont pas concernées par cette analyse, car ces enfants ne réagissent pas aux initiatives de leur mère dans la situation de lecture de livre.

configuration dialogale la plus fréquente (52.94 %). Il est intéressant de remarquer que les deux groupes de mères imitent les productions de DR des enfants. Ces interventions correspondent à des reprises en écho qui peuvent se situer entre l'accusé de réception et le feed-back positif.

### 2.2.2 Dans le jeu symbolique

Dans le jeu symbolique, contrairement à la lecture de livre, les locuteurs enchaînent davantage sur le discours de l'autre (plus d'hétéro-continuité) bien que les taux d'auto-continuité des mères restent légèrement plus élevés que ceux d'hétéro-continuité (excepté pour les mères des enfants tout-venant de 4 ans).

On peut noter également que les enfants dysphasiques semblent moins enchaîner sur les interventions de leurs mères que les autres enfants. En contrepartie, le taux d'auto-continuité est plus élevé que chez les enfants tout-venant de 4 ans et chez les enfants tout-venant de 5 à 7 ans. Ces observations indiqueraient que la construction conjointe du jeu de rôles a plus de difficultés à se mettre en place dans le cas des dyades avec un enfant dysphasique.

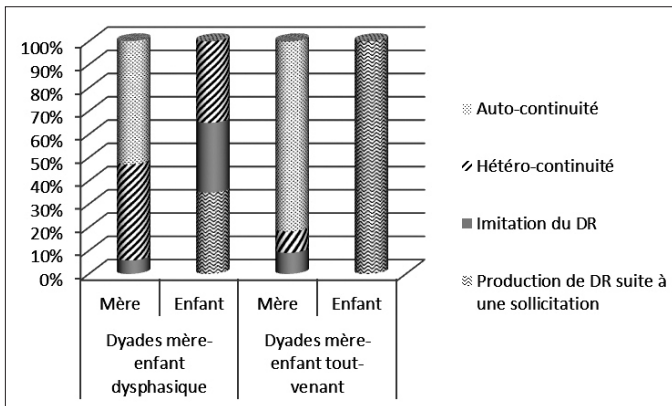


Figure 9. Distribution des réactions aux initiatives de discours représenté dans la situation de jeu symbolique en fonction du locuteur et de la population.

### 3. DISCUSSION ET CONCLUSIONS

Nos analyses ont porté principalement sur la production de discours représenté par les locuteurs et sur la dynamique dialogique des séquences de discours représenté. De manière générale, les résultats obtenus montrent que les dyades sont sensibles à la situation d'interaction. En effet, les locuteurs produisent davantage de séquences de DR en situation de jeu symbolique qu'en situation de lecture de livre. Par ailleurs, nous avons pu constater que les enfants dysphasiques présentent des taux DR comparables à ceux des enfants tout-venant de même âge chronologique quelle que soit la situation. Il semble donc que les troubles phonologiques et syntaxiques des enfants dysphasiques n'affectent pas leurs capacités à produire du discours représenté. Nous supposons que ces enfants n'ont pas rencontré de difficultés dans la gestion de séquences de DR car leurs productions d'interventions verbales de DR sont réalisées par du discours rapporté direct avec ou sans verbe d'introduction de parole ou de pensée.

De plus, les dialogues dans les situations d'interaction étudiées sont strictement liés à l'action. Dans ces conditions de production, les enfants dysphasiques, voire même les enfants tout-venant, semblent avoir plus de facilité que dans les situations qui demandent plus d'abstraction comme la narration (de Weck, 1996 et de Weck & Rosat, 2003).

Pour analyser le déroulement dialogique des séquences de DR, nous avons considéré à la fois les initiatives et les réactions des locuteurs aux énoncés de DR. Nous avons constaté que les mères avaient tendance à initier davantage les séquences en situation de lecture de livre et en situation de jeu symbolique que leurs enfants. Nous observons qu'en situation de jeu symbolique, les enfants initient davantage qu'en situation de lecture. En ce qui concerne les réactions aux initiatives, les enfants enchaînent davantage sur leurs propres discours représentés ou sur ceux de leurs mères dans la situation de jeu symbolique alors que dans l'activité de lecture de livre, ils ont tendance à produire des interventions de DR suite aux sollicitations de l'adulte (principalement les enfants tout-venant de 5 à 7 ans).

Le discours représenté (indépendamment de la population) semble donc être un bon indicateur de la représentation de l'activité langagière et du rôle de chaque participant dans la réalisation de cette activité. Ainsi en situation de lecture de livre, la mère tend à prendre en charge l'activité et l'enfant semble avoir un rôle plus passif; alors qu'en situation de jeu symbolique, les enfants semblent être davantage impliqués dans la gestion de l'activité en contribuant plus activement à la co-construction de la mise en scène.

ANNEXE

*Conventions de transcription:*

. assertion

? interrogation

! exclamation

→ énoncé en suspens

+ ébauche

// pause

**“texte”**: discours représenté

= simultanéité entre verbal et non verbal

(( )) non verbal

° ° simultanéité entre le verbal d’un locuteur et le non verbal de l’autre locuteur

texte: simultanéité entre les intervention verbales des deux locuteurs

[ ]: transcription phonétique

GPM, GPF, PPM, PPF, bébé: grand personnage masculin et féminin, petit personnage masculin et féminin; renvoient aux figurines dans l’activité de jeu symbolique.