

Interaction logopédiste – enfant :

Comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels ?

Thèse de Doctorat présentée à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Institut des Sciences du Langage et de la Communication

Chaire de Logopédie

Université de Neuchâtel

Pour l'obtention du grade de docteur ès Sciences Humaines et Sociales

Soutenue le 22 mai 2013

Interaction logopédiste – enfant :

Comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels ?

Thèse de Doctorat présentée à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Institut des Sciences du Langage et de la Communication

Chaire de Logopédie

Université de Neuchâtel

Pour l'obtention du grade de docteur ès Sciences Humaines et Sociales

Par

Mireille Rodi

Acceptée sur proposition du Jury :

Professeure Geneviève de Weck, directrice de thèse, Université de Neuchâtel

Professeure Régine Delamotte-Legrand, rapporteure, Université de Rouen.

Professeure Simona Pekarek Doehler, rapporteure, Université de Neuchâtel.

Professeure Anne Salazar Orvig, rapporteure, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Professeure Audette Sylvestre, rapporteure, Université Laval, Québec.

Soutenue le 22 mai 2013

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 au Centre de logopédie de l'Université de Neuchâtel ; Mme Simona Pekarek Doehler, professeure au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel ; Mme Audette Sylvestre, professeure à la Faculté de médecine de l'Université de Laval (Québec) ; Mme Régine Delamotte, professeure à l'UFR Lettres et sciences humaines de l'Université de Mont Saint-Aignan (France) ; Mme Anne Salazar Orvig, professeure à l'UFR de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Mireille Rodi en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 22 mai 2013

Le doyen
Patrick Vincent

p.o. - 4-5 *Amh*
vize - loga

Résumé

La présente recherche porte sur l'interaction logopédiste – enfant. Ancrée dans une perspective interactionniste de l'acquisition du langage, elle vise d'une part à qualifier précisément cette interaction et, d'autre part, à montrer son efficacité à certains moments clés de son déroulement. Plus précisément, elle met en évidence la manière dont un enfant avec troubles spécifiques du développement du langage parvient à se saisir des offres acquisitionnelles que lui présente une logopédiste et les stratégies mises en place par cette dernière pour donner à cet enfant des occasions de saisies. Dès les premières interventions logopédiques, un contrat implicite se tisse entre les deux interlocuteurs, contrat basé à la fois sur une asymétrie d'âge, de rôles, de statuts et de capacités langagières, ainsi que sur une recherche de symétrie ou d'équivalence sur le plan relationnel. Ce contrat engage la logopédiste dans un rôle d'étayage des productions verbales offrant à l'enfant la possibilité de mettre en place des moyens de communication plus efficaces. De son côté, l'enfant s'approprie les propositions de son interlocuteur. Cette situation d'interaction est propice à l'actualisation de séquences potentiellement acquisitionnelles (de Pietro & *al.*, 1989) qui engagent les interlocuteurs dans une démarche d'acquisition/apprentissage sur le plan langagier. C'est ce processus que nous avons mis en évidence, dans le but notamment d'objectiver des savoir-faire appartenant à une communauté de pratique et de souligner l'intérêt de la prise en compte du modèle des SPA dans les contextes thérapeutiques logopédiques.

Mots clés : interaction logopédiste – enfant, interactionnisme, acquisition du langage, acquisition d'une langue seconde, analyse conversationnelle, séquences potentiellement acquisitionnelles, reprise.

Abstract

This research concerns the interaction between a speech therapist and a child. Focused on acquiring language through interaction, it aims on the one hand to describe this interaction precisely, and on the other to demonstrate its efficacy at certain key moments. More precisely, it shows how a child with specific language development problems manages to grasp the opportunities for acquisition offered by a speech therapist and the strategies used by the latter to give the child opportunities to grasp. From the very first speech therapy sessions, an implicit bond is created between both participants. This is based on an asymmetry of age, roles, status and language capacity, as well as on a search for symmetry or equivalence at the relational level. This bond engages the speech therapist in the role of supporting verbal production, offering the child the possibility of using more efficient means of communication. For his part, the child appropriates the proposals of the speech therapist. This interaction situation is conducive to the updating of potential acquisition sequences (de Pietro *et al.*, 1989), which engage the participants in an acquisition/learning set-up in terms of language. This is the process we have proven, with the aim of objectifying know-how belonging to a community of practice and of underlining the importance of taking into account the potential acquisition sequence model in speech therapy contexts.

Keywords: speech therapies – child interaction, interactionism, language acquisition, second language acquisition, conversation analysis, acquisition sequences, recast.

Mais nul n'est trompé.

*L'homme sait
qu'il y a plus loin encore,
qu'il peut s'y perdre.*

François Rossel
(*D'offrir le monde vide*, 1991)

A mes quatre parents...

Remerciements

Cette thèse de doctorat est l'aboutissement d'un long parcours. Un parcours, un cheminement, où l'on est seul; où l'on n'est jamais seul... Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont accompagnée et soutenue par la qualité de leur présence, leur sensibilité, la richesse de leurs apports, en particulier:

Madame la Professeure Geneviève de Weck, directrice de cette thèse, pour la voie qu'elle m'a ouverte sur les champs de la logopédie, son encadrement scientifique et son soutien constant.

Madame la Professeure Simona Pekarek Doehler, pour la pertinence de ses remarques et ses commentaires encourageants.

Les membres de mon jury de thèse, pour leur regard critique qui m'a été d'une aide précieuse pour la restructuration et l'amélioration de mon manuscrit.

Monsieur Dominique Joye, professeur ordinaire à l'Université de Lausanne, pour sa disponibilité et ses suggestions éclairées sur le plan méthodologique.

Madame Thérèse Jeanneret, professeure associée à l'Université de Lausanne et en mémoire de Monsieur Bernard Py, qui tous deux ont initié et orienté mes premiers questionnements.

Madame Pascale Marro, professeure à l'Université de Neuchâtel et rectrice de la HEP de Fribourg, pour ses conseils judicieux.

Monsieur Nicolas Auderset, pour son active et professionnelle contribution à l'élaboration de ce manuscrit.

Aux logopédistes, pour leur participation et leur engagement essentiel dans cette recherche.

Aux enfants et leurs parents.

À Délia, Caroline, Elena et Muriel qui ont eu la patience de relire la première version de ce manuscrit.

Et surtout... à Pierre-Benoît, pour ce qu'il est et ce que nous sommes...

Table des matières

Remerciements	4
Chapitre 1 : Introduction.....	19
Partie 1.....	26
Fondements théoriques : les sciences du langage au service de la logopédie	26
Chapitre 2 : Interactions asymétriques et acquisition des capacités langagières.....	27
1. Interactions asymétriques et acquisition du langage chez l'enfant typique	27
1.1. Conceptions fondamentales de l'acquisition du langage chez l'enfant typique	28
1.1.1. D'une conception linguistique à une conception cognitive-constructiviste	28
1.1.2. Une conception interactionniste de l'acquisition du langage.....	34
1.1.2.1. Vygotski : de l'interpsychique à l'intrapsychique	34
1.1.2.2. Bruner : de la communication pré-linguistique à la communication linguistique	39
1.1.3. Une conception centrée sur le discours : la perspective discursive	46
1.1.4. Une conception centrée sur l'usage du langage: la perspective pragmatique	54
1.1.4.1. Considérations générales : l'approche pragmatique dans les sciences du langage	54
1.1.4.2. Pragmatique et acquisition du langage	59
1.2. Les stratégies d'étayage dans les interactions adulte – enfant typique	72
1.2.1. Définitions de l'étayage : apprendre dans l'interaction	72
1.2.2. L'étayage langagier	77
1.3. Le rôle des reprises dans l'acquisition des capacités langagières des enfants typiques.....	83
1.3.1. Définition linguistique.....	85
1.3.2. Reprises et acquisition du langage.....	88
1.3.2.1. Développement des reprises chez l'enfant	88
1.3.2.2. Les reprises dans le développement des conduites dialogiques	90
2. Interactions asymétriques et acquisition chez l'enfant avec tsdl.....	97
2.1. Introduction : le concept de tsdl dans l'histoire.....	97
2.2. Principales catégorisation	100
2.3. Perspective discursive	106
2.3.1. La production de narrations	107
2.3.2. La production de récits d'expériences personnelles.....	110
2.3.3. La production de dialogues injonctifs	112
2.3.4. La production de discours interactifs.....	112
2.4. Perspective pragmatique	115
2.4.1. Compétence linguistique — compétence pragmatique: quels liens ?.....	116
2.4.2. Capacités et difficultés conversationnelles des enfants avec tsdl	122
2.4.2.1. La production d'actes de langage	122
2.4.2.2. Coopération dans la conversation.....	126
2.5. Les stratégies d'étayage dans les interactions adulte – enfant avec tsdl.....	130
2.6. Le rôle des reprises dans les interactions adultes – enfant avec tsdl.	133

Chapitre 3 : Interactions asymétriques et acquisition d'une langue seconde 138

1.	Vers une conception socio-interactionniste du langage	138
1.1.	Le courant anthropologique.....	139
1.2.	Le courant psychologique systémique	140
1.3.	Les courants sociologiques et sociolinguistiques	141
1.3.1.	L'ethnométhodologie	141
1.3.2.	L'ethnographie de la communication	144
1.3.3.	L'interactionnisme symbolique.....	145
1.3.4.	L'interactionnisme social	146
1.4.	Le courant de la linguistique interactionniste	149
2.	L'interaction comme lieu d'apprentissage	151
2.1.	L'interaction comme lieu de définition d'un contrat entre expert et novice.....	151
2.2.	Des processus séquentiels ternaires	155
2.2.1.	Le concept de réparation	156
2.2.2.	Le concept de correction	157
2.2.3.	Les séquences potentiellement acquisitionnelles	160

Chapitre 4 : L'interaction logopédique comme lieu d'acquisition 168

1.	Définitions	168
2.	Orientations théoriques et pratiques thérapeutiques en logopédie	172
2.1.	Les approches centrées sur les dimensions structurales et instrumentales.....	174
2.1.1.	Niveau phonologique.....	177
2.1.2.	Niveau lexico-sémantique.....	180
2.1.3.	Niveau morphosyntaxique.....	181
2.2.	Les approches psychothérapeutiques	184
2.2.1.	Les interventions logopédiques d'inspiration psychothérapeutique	186
2.2.2.	Les interventions logopédiques d'inspiration systémique.....	189
2.3.	Les approches centrées sur le développement des capacités langagières dans une perspective interactionniste	196
2.3.1.	Interventions logopédiques de type «approches hybrides»	196
2.3.1.1.	Fixer des objectifs langagiers.....	198
2.3.1.2.	Sélectionner des moyens de médiations.....	198
2.3.1.3.	Etayer l'enfant	208
2.4.	Les «Evidence-Based Practice» dans les thérapies du langage	214

Chapitre 5 : Conclusions : notre approche des interventions logopédiques 220

Partie II	225

Cadre méthodologique pour la description des échanges de type SPA dans les interactions logopédiste - enfant	225

Chapitre 6 : Dispositif méthodologique	226

1. Questions et objectifs de recherche.....	227
2. Sujets	230
3. Situations des actions langagières.....	232
3.1. Espace de l'acte de production et de l'interaction sociale.....	233
3.1.1. Partenaires de l'interaction – espace/temps – et but	233
3.1.2. Espace référentiel	234
3.2. Implications discursives	235
4. Recueil et transcriptions des données du corpus.....	236
4.1. Conventions de transcription.....	236
5. Méthode et outils d'analyse.....	240
5.1. Démarche générale	241
5.2. Catégories d'analyse	247
5.2.1. Identification des échanges de type SPA	247
5.2.1.1. Dénombrement des SPA.....	247
5.2.1.2. Dénombrement des interventions constitutives des échanges de type SPA	248
5.2.1.3. Mouvements constitutifs des échanges de type SPA	249
5.2.1.4. Initiation des échanges de type SPA.....	251
5.2.2. Niveau linguistique des échanges de type SPA.....	252
5.2.2.1. Niveau phonologique (PHONO).....	253
5.2.2.2. Niveau lexical (LEX)	254
5.2.2.3. Niveau morphosyntaxique (MORPH)	254
5.2.2.4. Niveau discursif (DISC).....	254
5.2.2.5. Niveau pragmatique (PRAGM)	255
5.2.3. Fonctionnement des échanges de type SPA.....	256
5.2.3.1. Catégories générales des actes de langage	256
5.2.3.2. Mode de réalisation.....	258
5.2.4. Les reprises dans les échanges de type SPA	265
5.2.4.1. Implication des locuteurs dans la production des reprises	265
5.2.5. Phénomènes acquisitionnels dans les échanges de type SPA	267
5.2.5.1. Items sources bi-occurents vs isolé.....	268
5.2.5.2. Items sources bi-occurents intra vs inter-interaction	268
5.2.5.3. Valeur acquisitionnelle des formes en usage et en mention	269
5.3. Traitement des données	271
6. Hypothèses.....	272
6.1. Premier groupe d'hypothèses: identification des échanges de type SPA.....	272
6.1.1. Présence des échanges de type SPA dans les interactions	272

6.1.2.	Mouvements constitutifs des échanges de type SPA	272
6.1.3.	Niveaux linguistiques des échanges de type SPA.....	273
6.2.	Second groupe d'hypothèses: fonctionnement des échanges de type SPA.	274
6.2.1.	Initiations des échanges de type SPA	274
6.2.2.	Ratification des échanges de type SPA	274
6.2.3.	Les reprises dans les échanges de type SPA	275
6.2.4.	Phénomènes acquisitionnels dans les échanges de type SPA	275
6.2.5.	Bi-occurrences dans les échanges de type SPA	276

Partie III.....277

Analyse des échanges de type SPA 277

Chapitre 7 : Identification des échanges de type SPA 278

1.	Présence des échanges de type SPA dans les dyades logopédiste – enfant	279
1.1.	Dénombrement des échanges de type SPA dans les dyades	279
1.1.1.	Nombre total d'échanges de type SPA	279
1.1.2.	Dénombrement des SPA par interaction	279
1.2.	Dénombrement des interventions constitutives des échanges de type SPA.....	283
1.3.	Discussion: présence des échanges de type SPA dans les dyades	285
2.	Caractéristiques des échanges de type SPA	287
2.1.	Mouvements constitutifs des échanges de type SPA.....	287
2.1.1.	Présence ou non des quatre mouvements dans les échanges de type SPA	288
2.1.2.	Mouvements absents	289
2.1.2.1.	Absence du mouvement 4.....	290
2.1.2.2.	Absence du mouvement 1.....	294
2.1.3.	Discussion : mouvements constitutifs des échanges de type SPA.....	298
2.2.	Niveaux linguistiques des échanges de type SPA.....	301
2.2.1.	Niveau phonologique.....	302
2.2.2.	Niveau lexical	303
2.2.3.	Niveau morphosyntaxique.....	304
2.2.4.	Niveau discursif.....	307
2.2.5.	Niveau pragmatique	309
2.2.6.	Différences inter-dyades.....	311
2.2.7.	Discussion : les niveaux linguistiques dans les échanges de type SPA.....	314
2.2.7.1.	Niveau phonologique	316
2.2.7.2.	Niveau lexical.....	317
2.2.7.3.	Niveau morphosyntaxique	318
2.2.7.4.	Niveau discursif	319
2.2.7.5.	Niveau pragmatique	320

Chapitre 8 : Fonctionnement des échanges de type SPA 323

1. Analyse pragmatique des échanges de type SPA	323
1.2. Quel locuteur initie un échange de type SPA et comment ?.....	324
1.2.1. Responsabilité des locuteurs dans les initiations	324
1.2.2. Comment se réalisent les initiations?.....	325
1.2.2.1. Initiations des logopédistes	326
1.2.2.2. Initiations des enfants	337
1.2.3. Discussion : quel locuteur initie un échange de type SPA et comment ?	342
1.2.3.1. Initiations des logopédistes	342
1.2.3.2. Initiations des enfants	345
1.3. Comment la logopédiste produit-elle une offre, suggère-t-elle une saisie ?	347
1.3.1. Les capteurs	347
1.3.2. Les propositions	354
1.3.3. Discussion : les offres et relances des logopédistes	362
1.4. Comment l'enfant réalise-t-il une saisie?.....	364
1.4.1. Actes de langage directs	365
1.4.2. Actes de langage assertifs.....	369
1.4.3. Actes de langage interactifs	374
1.4.4. Discussion: comment les enfants réalisent-ils une saisie?.....	375
1.5. Comment sont réalisées les ratifications?	377
1.5.1. Ratifications chez les logopédistes	378
1.5.2. Ratifications chez les enfants.....	386
1.5.3. Discussion : comment sont réalisées les ratifications?	389
2. Reprises dans les échanges de type SPA	392
2.1. Répartition des reprises dans l'ensemble des interventions	392
2.1.1. Interventions contenant des reprises	392
2.1.2. Types d'actes de langages contenant des reprises	395
2.1.3. Mouvements contenant des reprises	395
2.1.3.1. Reprises dans les seconds mouvements : analyse des actes de langage	396
2.1.3.2. Reprises dans les troisièmes mouvements : analyse des actes de langage.....	399
2.1.3.3. Reprises dans les quatrièmes mouvements: analyse des actes de langage	402
2.2. Implication des locuteurs dans la production des reprises.....	403
2.2.1. Répartition des auto et hétéro-reprises dans les interventions	404
2.2.2. Répartitions des auto vs hétéro – reprises en fonction du locuteur.	405
2.2.2.1. Reprises chez les logopédistes	406
2.2.2.2. Reprises chez les enfants.....	409
2.3. Discussion : rôle des reprises	412
2.3.1. Responsabilité des locuteurs dans la production des reprises	413
2.3.1.1. Reprises produites par les logopédistes	413
2.3.1.2. Reprises produites par les enfants	415
3. Phénomènes acquisitionnels dans les échanges de type SPA	418
3.1. Items sources isolés vs bi-occurrents	420

3.2. Items sources bi-occurents inter vs intra-interaction	425
3.3. Phénomènes acquisitionnels dans les formes en usage et en mention.....	428
3.3.1. Formes en usage vs formes en mention	428
3.3.2. Approches de la forme conventionnelle de l'item source	431
3.3.2.1. Dans les formes en mention.....	432
3.3.2.2. Dans les formes en usage	434
3.4. Discussion : phénomènes acquisitionnels	442
Chapitre 9 : Conclusions.....	446
1. Critiques	449
1.1. Démarche méthodologique générale	449
1.2. Corpus	451
1.3. Dispositif méthodologique et limites de nos analyses	453
2. Perspectives	458
2.1. Perspectives scientifiques	458
2.2. Perspectives cliniques: concept d'échanges de type SPA dans les interventions logopédiques	462
2.2.1. Support à l'acquisition de capacités langagières	463
2.2.2. Une communauté de pratiques	466
Bibliographie	470
Annexes	506
1. Courrier aux institutions.....	507
2. Grille d'analyse	511
3. Interventions constitutives des échanges de type SPA	512
4. Mouvements constitutifs des échanges de type SPA.....	513

Table des illustrations

Figures

Figure 1 : les racines du langage et de la pensée. D'après Vygotski, 1985.....	35
Figure 2: la zone proximale de développement. D'après Vygotski (1934/1997).	38
Figure 3 : trois types de capacités langagières.....	47
Figure 4: séquentialité narrative (d'après Adam, 2005; de Weck & Rosat, 2003).	52
Figure 5: superstructure de la séquentialité argumentative.....	53
Figure 6: plan de la séquentialité explicative-expositive.....	53
Figure 7: fonctions de l'imitation (d'après Winnykamen, 1990).	74
Figure 8: séquence de réparation	156
Figure 9: séquence parallèle à fonction de correction selon McHoul (1990); Johnson (1995).	158
Figure 10: les trois mouvements d'une SPA (d'après de Pietro & <i>al.</i> , 1989).....	162
Figure 11 : perspectives d'analyse selon EBP (selon Wolter & <i>al.</i> , 2010).....	214
Figure 12: lettres-figurines «la planète des Alphas».....	235
Figure 13: modèle des SPA en trois mouvements appliqué aux dyades du corpus.	242
Figure 14 : catégories d'analyse.....	246
Figure 15: structure formelle attendue des SPA.	273
Figure 16: profil de répartition des niveaux linguistiques dans les échanges de type SPA.	273
Figure 17: somme des échanges de type SPA dans chaque dyade.	279
Figure 18: nombre d'échanges de type SPA par interaction.....	280
Figure 19: nombre moyen de SPA par interaction et par dyade.....	282
Figure 20: pourcentage de SPA constituées des 4 mouvements / sans le mouvement 1 / sans le mouvement 4 (100% = 145). ...	290
Figure 21: pourcentage de SPA constituées des 4 mouvements / sans le mouvement 4 (100% = 145).....	298
Figure 22: pourcentage des niveaux linguistiques des SPA dans l'ensemble des dyades (100% = 145).	301
Figure 23: niveaux linguistiques par dyade: Dan (100% = 14) – Jérémy (100% = 23) – Jo (100% = 31) – Juliette (100% = 20).	312
Figure 24: pourcentage d'initiations des échanges de type SPA par interlocuteurs (100% = 145).....	324
Figure 25: pourcentage des catégories d'actes de langage dans les initiations des logopédistes (100% = 133).	326
Figure 26: pourcentage des modes de réalisation de directifs dans les initiations des logopédistes (100% = 79).	327
Figure 27 : pourcentage des types d'assertifs dans les initiations des logopédistes (100 = 54).	331
Figure 28: pourcentage des types d'actes de langage dans les initiations des enfants (100% = 12).	337
Figure 29: types de directifs (en nombre) produits dans les initiations des enfants.	337
Figure 30: types d'assertifs produits dans les initiations des enfants (en nombre).	340
Figure 31: pourcentage des types d'actes de langage dans les capteurs (100% = 172).....	348
Figure 32: pourcentage des types de directifs dans les capteurs (100% = 121).....	348
Figure 33: pourcentage des types d'assertifs dans les capteurs (100 = 44)	352
Figure 34: pourcentage des types d'actes de langage dans les propositions (100% = 198).....	355
Figure 35: pourcentage des types de directifs dans les propositions (100% = 88).	355
Figure 36: pourcentage des types d'actes de langage assertifs dans les propositions (100% = 108).	359
Figure 37: pourcentage des types d'actes de langage dans les saisies des enfants (100% = 295).	365
Figure 38: pourcentage de types de directifs dans les saisies des enfants (100% = 20).....	365
Figure 39: pourcentage des types d'assertifs dans les saisies des enfants (100% = 237).....	369
Figure 40: répartition des ratifications chez les locuteurs, enfants et logopédistes (100% = 206).....	377

Figure 41: pourcentage des types d'actes de langage dans les ratifications (100% = 206).....	378
Figure 42: pourcentage des types d'actes de langage dans les ratifications des logopédistes (100 = 174).....	378
Figure 43: pourcentage des types d'actes assertifs dans les ratifications des logopédistes (100 = 79).....	380
Figure 45: pourcentage des types d'actes de langage dans les ratifications des enfants (100% = 32).	387
Figure 46: répartition des reprises dans l'ensemble des interventions.	393
Figure 47: répartition des reprises au sein des types d'actes de langage (100% = 518).	395
Figure 48: pourcentage de reprises dans les quatre mouvements des SPA (100% = 518).....	396
Figure 49: répartitions des auto vs hétéro-reprises dans les interventions (100% = 518).	404
Figure 50: pourcentage de reprises par interlocuteur (100% = 518).	406
Figure 51: pourcentage des auto vs hétéro reprises chez les logopédistes (100% = 293).	406
Figure 52: pourcentage d'auto vs hétéro-reprises chez les enfants (100% = 225).	410
Figure 53: items sources isolés vs réutilisées dans l'ensemble des dyades (100% = 145).	420
Figure 54: répartition des niveaux linguistiques des items bi-occurents (100% = 21).	420
Figure 55: bi-occurrences inter vs intra interaction en % (100% = 21).	425
Figure 56: répartition des formes en usage / en mention dans l'ensemble des dyades (100% = 362).	428
Figure 57: répartition des items en voie d'acquisition dans l'ensemble du corpus (100% = 362).	431
Figure 58: répartition des items en voie d'acquisition (formes en mention") (100% = 251).	432
Figure 59: répartition des items en voie d'acquisition (pour les formes en usage) (100% = 111).	434

Tableaux

Tableau 1 : étapes du développement du langage. D'après Vygotski, 1934/1997.	36
Tableau 2: opérations d'ancrage du discours à la situation énonciative (d'après Bronckart, 1997).....	51
Tableau 3: actes de langage et leurs modes de réalisation.....	264
Tableau 4: moyenne des interventions constitutives des échanges de type SPA pour chaque dyade et l'ensemble du corpus.	283
Tableau 5: pourcentage d'échanges de type SPA avec / sans les quatre mouvements dans les différentes dyades.	288
Tableau 6: répartition des mouvements absents dans les échanges de type SPA de chaque dyade et de l'ensemble du corpus. .	289

Exemples

Exemple 1	157
Exemple 2	157
Exemple 3: trois mouvements d'une SPA.....	162
Exemple 4:.....	242
Exemple 5	243
Exemple 6	244
Exemple 7	244
Exemple 8 : ratification	244
Exemple 9: évaluation	244
Exemple 10: dénombrement des interventions (dyade JO).....	248
Exemple 11 : item source contenant une problématique phonologique (dyade Dan).	250
Exemple 12 : item source contenant une problématique lexicale énoncée sous forme de demande (dyade Dan).....	250
Exemple 13: mouvement 2 / capteur (dyade Jérémy).	250
Exemple 14: mouvement 2 / proposition (dyade Dan).	250
Exemple 15: mouvement 3 / saisie (dyade Jo).....	251
Exemple 16 : mouvement 4 / ratification (dyade Stan).	251
Exemple 17: SPA constituée des quatre mouvements (dyade Dan).	251
Exemple 18: SPA sans le MVT4 (dyade Dan).	251
Exemple 19: initiation jointe.	252
Exemple 20 : initiation disjointe.....	252
Exemple 21: détermination du niveau linguistique.....	252
Exemple 22: définition du niveau linguistique.	253
Exemple 23 : niveau phonologique (dyade Dan).....	253
Exemple 24: niveau lexical (dyade Jo)	254
Exemple 25: niveau morphosyntaxique : problématique affectant un déterminant.....	254
Exemple 26: niveau discursif (dyade Jo).....	255
Exemple 27: niveau pragmatique (dyade Jo).	255
Exemple 28: ordre (dyade Stan).	258
Exemple 29: demande de clarification (dyade Jérémy).	258
Exemple 30: demande de confirmation (dyade Jo).....	259
Exemple 31: demande de dénomination (dyade Stan).	259
Exemple 32: demande de reprise (dyade Jérémy).	259
Exemple 33: ébauche d'un mot avec allongement de syllabe (dyade Jo).	260
Exemple 34: ébauche d'un mot avec segmentation en syllabes distinctes (dyade Dan).	260
Exemple 35: ébauche d'un énoncé suivie d'une pause (dyade Morgane).	260
Exemple 36: assertion / dénomination (dyade Morgan).	260
Exemple 37: commentaire d'action symbolique (dyade Dan).	261
Exemple 38: commentaire concernant un objet réel (dyade Jérémy).	261
Exemple 39: commentaire concernant un état réel.....	261
Exemple 40: commentaire concernant la situation symbolique (dyade Jérémy).	261
Exemple 41: reformulation (dyade Dan).	261

Exemple 42: répétition.....	262
Exemple 43: définition par l'usage (dyade Jo).....	262
Exemple 44: explication sans demande de clarification / d'information (dyade Jo).....	262
Exemple 45: explication suite à une demande d'information de l'interlocuteur (dyade Jo).	262
Exemple 46: réaction / complétion d'énoncé (dyade Morgane).....	263
Exemple 47: refus d'une proposition (dyade Jérémy).....	263
Exemple 48: évaluation (dyade Juliette).	263
Exemple 49: exclamation (Dyade Juliette).	263
Exemple 50: ratification (dyade Dan).	264
Exemple 51: auto-reformulation (dyade Morgane).	265
Exemple 52: hétéro-reformulation (dyade Dan).	266
Exemple 53: auto-répétition (dyade Stan).	266
Exemple 54: reprise / hétéro-répétition (dyade Jérémy).....	266
Exemple 55: acte de langage contenant une reformulation.	266
Exemple 56: enchâssement de reformulations. Dyade Jérémy	267
Exemple 57: bi-occurrence (dyade Morgane– Interaction 2).....	269
Exemple 58: forme en mention (dyade Jérémy).	269
Exemple 59: forme en usage (dyade Jérémy – quelques tours de paroles plus bas que l'exemple 58).	269
Exemple 60: item en voie d'acquisition (dyade Jo) : répétitions (I) et formes appropriées (FA).	270
Exemple 61 : dyade Juliette – interaction 2.	281
Exemple 62: nombre minimal d'interventions constituant une SPA (dyade Dan).	284
Exemple 63: enchaînement des mouvements 2 et 3.	287
Exemple 64: échange de type SPA constitués des quatre mouvements.....	288
Exemple 65: échange de type SPA sans mouvement 4 (dyade Dan).	290
Exemple 66: échange de type SPA sans mouvement 4 (Dyade Dan).	291
Exemple 67: échange de type SPA sans mouvement 4 (Dyade Jérémy).	291
Exemple 68: échange de type SPA sans mouvement 4 (Dyade Morgane).	292
Exemple 69 : échange de type SPA sans mouvement 4 (Dyade Morgane).	292
Exemple 70: interaction 1 - SPA10.	294
Exemple 71: interaction 1- SPA9.	294
Exemple 72: interaction 1 - SPA6.	295
Exemple 73: interaction 1 - SPA3.	295
Exemple 74: interaction 1 - SPA4.	295
Exemple 75: interaction 1 - SPA7.	296
Exemple 76: codage différent de la SPA 7 (en bleu).	296
Exemple 77: interaction 5 - SPA2 : première évocation de l'item «spaghetti».....	296
Exemple 78: interaction 5 - SPA4 : seconde évocation de l'item «spaghetti».	297
Exemple 79: interaction 3 - SPA2.	297
Exemple 80: interaction 3 - SPA1.	298
Exemple 81: niveau phonologique – intercompréhension. Interaction Morgane 5 – SPA1.	302
Exemple 82: niveau phonologique – modélisation. Interaction Dan 5 – SPA1	302
Exemple 83: niveau phonologique - demande de répétition. Interaction Stan 2 – SPA8.	303

Exemple 84: niveau lexical – précision. Interaction Dan 2 - SPA1.....	303
Exemple 85: niveau lexical – formulation appropriée. Interaction Jo3 – SPA1.....	304
Exemple 86: niveau lexical – manque du mot. Interaction Jo5 – SPA1.....	304
Exemple 87 : niveau morphosyntaxique - préposition. Interaction Jérémy 3 - SPA4.....	305
Exemple 88: niveau morphosyntaxique - morphosyntaxe du verbe. Interaction Jo 5 - SPA5.....	305
Exemple 89: niveau morphosyntaxique - notion de nombre. Interaction Juliette 3 – SPA3.....	306
Exemple 90: niveau morphosyntaxique – déterminant inadéquat. Interaction Jérémy 2 - SPA5.....	306
Exemple 91: niveau discursif – valeur aspectuelle. Interaction Jo4 - SPA2.....	307
Exemple 92: niveau discursif – temporalité. Interaction Jérémy2 – SPA2.....	308
Exemple 93: niveau discursif - absence de prise en charge énonciative. Interaction Stan 4 - SPA7.....	308
Exemple 94: niveau pragmatique. Interaction Jo4 - SPA6.....	310
Exemple 95: niveau pragmatique. Interaction Juliette 5 - SPA5.....	311
Exemple 96: formes des initiations chez les enfants.....	325
Exemple 97: interaction Jérémy 2 – SPA3 : directif - demande de confirmation.....	327
Exemple 98: interaction Jo2 - SPA4 : directif – demande de confirmation contenant une hétéro-répétition.....	328
Exemple 99: interaction Morgane 2 – SPA2: directif – demande de confirmation contenant une hétéro-répétition.....	328
Exemple 100 : interaction Morgane 2 – SPA6 : directif - demande de clarification.....	329
Exemple 101: interaction Jo 4 – SPA5 : directif sous forme d'ébauche.....	329
Exemple 102: interaction Stan 1 – SPA5 : directif sous forme de demande de dénomination.....	330
Exemple 103: interaction Juliette 2 - SPA1: directif sous forme de demande de reprise.....	331
Exemple 104: interaction Jérémy 4 – SPA4: assertif sous forme de reformulation.....	332
Exemple 105 : interaction Dan1 – SPA1 ; assertif sous forme de reformulation.....	332
Exemple 106: Interaction Dan 1 - SPA2 – assertif sous forme de reformulation.....	333
Exemple 107: interaction Jérémy1 – SPA5: assertif sous forme de reformulation.....	333
Exemple 108: interaction Jérémy1 – SPA6 : assertif sous forme de reformulation.....	334
Exemple 109: assertif sous forme de répétition.....	334
Exemple 110 : interaction Jo 3 – SPA2 : assertif à valeur d'explication.....	335
Exemple 111: interaction Jo 5 – SPA2 : assertif sous forme de dénomination.....	335
Exemple 112 : interaction Jérémy 3 – SPA1 : assertif sous forme de commentaire.....	336
Exemple 113: interaction Stan 4 – SPA7: assertif sous forme de commentaire.....	336
Exemple 114: interaction Jo 4 - SPA8: initiation au moyen d'un directif sous forme de demande de confirmation.....	338
Exemple 115: interaction Morgane 4 – SPA3: initiation au moyen d'un directif sous forme de demande de confirmation.....	338
Exemple 116: interaction Morgane – SPA : initiation sous forme de demande de confirmation.....	338
Exemple 117 : interaction Dan 3 – SPA3 : directif sous forme de demande de dénomination.....	339
Exemple 118: interaction Jérémy 3 – SPA5 : assertion sous forme d'explication.....	340
Exemple 119: interaction Stan1 – SPA8 : assertion sous forme de reformulation.....	341
Exemple 120: interaction Stan2 – SPA5: assertion sous forme de commentaire.....	341
Exemple 121: demande de clarification dans un capteur. Interaction Jérémy 2 – SPA2.....	349
Exemple 122: demande de confirmation dans un capteur. Interaction Stan 1 - SPA1.....	349
Exemple 123: demande de reprise dans les capteurs. Interaction Jérémy 4 – SPA1.....	350
Exemple 124: demande sous forme d'ébauche dans les capteurs. Interaction Jo 4 – SPA4.....	350
Exemple 125: demande de dénomination dans les capteurs. Interaction Dan 1 – SPA1.....	351

Exemple 126: ordre dans les capteurs. Interaction Stan 2 – SPA8.	352
Exemple 127: commentaire dans les capteurs. Interaction Jo 2 - SPA3.	353
Exemple 128: commentaire dans les capteurs. Interaction Stan 4 - SPA7.	353
Exemple 129: explication dans les capteurs. Interaction Stan 4 - SPA6.	354
Exemple 130: demande de confirmation dans des propositions. Interaction Jérémy 1 – SPA1.	356
Exemple 131: ébauche dans une proposition. Interaction Morgane 5 – SPA2.	357
Exemple 132: ordre dans une proposition. Interaction Jérémy 5 – SPA2.	357
Exemple 133: demande de clarification dans une proposition. Interaction Jérémy 3 – SPA1.	358
Exemple 134: commentaire dans une proposition. Interaction Stan 5 – SPA5.	359
Exemple 135: interaction Stan2 – SPA1 : assertif sous forme de commentaire.	360
Exemple 136: explication dans une proposition. Interaction Stan 3 – SPA 4.	360
Exemple 137: dénomination dans une proposition. Interaction Morgane 1 – SPA 2.	361
Exemple 138: complétion dans une proposition. Interaction Jo 3 – SPA2.	361
Exemple 139: acte de langage de type demande de confirmation dans les saisies. Interaction Jérémy 1 – SPA1.	366
Exemple 140: acte de langage de type ordre dans les saisie. Interaction Jérémy 2 - SPA1.	367
Exemple 141: acte de langage de type demande de reprise dans les saisies. Interaction Morgane 3 - SPA3	367
Exemple 142: acte de langage de type ébauche dans les saisies. Interaction Jo3 - SPA6.	368
Exemple 143: acte de langage de type complétion. Interaction Morgane 4 – SPA1.	370
Exemple 144: acte de langage de type commentaire dans les saisies. Interaction Stan2 – SPA3.	370
Exemple 145: acte de langage de type commentaire dans les saisies.	371
Exemple 146: acte de langage de type dénomination dans les saisies. Interaction Juliette 1 - SPA6.	371
Exemple 147: acte de langage de type explication dans les saisie. Interaction JO5 – SPA1.	372
Exemple 148: refus. Interaction Jo 5 - SPA4.	372
Exemple 149: refus des enfants liés au processus d'intercompréhension.	373
Exemple 150 : refus d'une demande de reformulation. Interaction Stan 4 – SPA9.	373
Exemple 151: marque phatique «ouais». Interaction JO5 - SPA3.	374
Exemple 152: marque phatique «ouais». Interaction Stan 1 - SPA3.	375
Exemple 153: interaction Jérémy 1. SPA1. Ratification au moyen d'une demande de confirmation.	379
Exemple 154: interaction Stan 4 – SPA9. Ratification au moyen d'une demande de confirmation.	380
Exemple 155: ratification au moyen d'un commentaire. Interaction Jérémy 3 - SPA5.	381
Exemple 156: ratification au moyen d'un commentaire. Interaction Jo2 – SPA5.	381
Exemple 157: ratification au moyen d'un commentaire. Intervention Stan 4 – SPA7.	382
Exemple 158: explication dans une ratification. Interaction Juliette 3 - SPA3.	383
Exemple 159: interaction Juliette 5 – SPA6. Evaluation dans le deuxième mouvement	384
Exemple 160: interaction Juliette 1 - SPA1. Ratification au moyen d'une évaluation.	384
Exemple 161: interaction Dan 2 - SPA2. Ratification au moyen d'un phatique seul.	385
Exemple 162: interaction Dan 5 – SPA3. Ratification au moyen d'un phatique.	386
Exemple 163: interaction Juliette 4 – SPA1. Ratification au moyen d'un phatique.	386
Exemple 164 : interaction Jo 2 - SPA5. Ratification avec phatique.	387
Exemple 165: interaction Dan 2 - SPA4. Ratification avec phatique	388
Exemple 166: interaction Morgane 1 – SPA4. Ratification avec répétition.	388
Exemple 167: intervention contenant une reformulation. Interaction Juliette 3 – SPA1.	393

Exemple 168 : acte de langage contenant une reformulation. Interaction Juliette 3 – SPA1.....	394
Exemple 169: acte assertif : reformulation avec insistance. Interaction Juliette 5 – SPA1.....	396
Exemple 170: acte assertif : reformulation avec segmentation syllabique. Interaction SC 2 – SPA1.	397
Exemple 171: acte assertif : reformulation avec allongement d'un phonème. Interaction Morgane 2 – SPA1.	397
Exemple 172: acte directif: demande de clarification contenant une reformulation. Interaction Jérémy 1- SPA7.....	398
Exemple 173: acte directif: demande de confirmation contenant une reformulation. Morgane 5 – SPA1.....	399
Exemple 174: reformulation avec fonction d'accordage sur l'intercompréhension. Interaction Jérémy 2 – SPA3.	399
Exemple 175: reformulation avec fonction d'appropriation. Interaction Jo 3 – SPA3	400
Exemple 176: reformulation avec fonction épilinguistique. Interaction Morgane 2 – SPA4.	400
Exemple 177: demandes de reformulation dans la dyade Morgane	401
Exemple 178 : reformulation avec fonction épilinguistique. Interaction Jérémy 3 – SPA2.....	401
Exemple 179: ratification au moyen d'une reformulation. Interaction Juliette 1 – SPA7.	402
Exemple 180: ratification au moyen d'une répétition. Interaction Stan 1. SPA6.....	403
Exemple 181: hétéro-reprises avec un objectif d'acquisition – apprentissage. Interaction Jérémy 1 – SPA7.	404
Exemple 182: hétéro-reformulations avec objectif d'intercompréhension.	405
Exemple 183: hétéro-répétition / reformulation (niveau phonologique) de la logopédiste A. Stan 4 - SPA4.	407
Exemple 184: hétéro-répétition / reformulation (niveau discursif) de la logopédiste E. Jérémy 2 – SPA2.	408
Exemple 185: auto-reformulation de la logopédiste B. Interaction Jo3 - SPA6.	408
Exemple 186: auto-reformulations de la logopédiste A. Interaction Stan1 - SPA10.....	409
Exemple 187: hétéro-reformulations chez l'enfant. Interaction Jérémy 5 – SPA 2.....	410
Exemple 188: auto-reformulations chez l'enfant. Interaction Jérémy 3 – SPA5.....	411
Exemple 189: auto-répétition chez l'enfant. Interaction Jo 4 – SPA5	411
Exemple 190: item source réutilisé. Niveau phonologique. Interaction Dan5 – SPA1 / SPA3.	421
Exemple 191: item source bi-occurent. Niveau lexical. Interaction Dan3 – SPA1 / SPA2	422
Exemple 192: item source bi-occurent. Niveau morphosyntaxique. Interaction Juliette 3 – SPA1 / SPA3.	422
Exemple 193: item source bi-occurent. Niveau discursif. Interaction Jo4 – SPA2 / SPA3.....	423
Exemple 194 : bi-occurrences intra interaction. Interaction Juliette 1 – SPA3 / SPA4 / SPA6.	426
Exemple 195 : SPA bi-occurrences intra et inter-interaction. Dyade Jo.....	427
Exemple 196: forme en mention et comme signe en usage dans l'interaction Morgane 1.....	429
Exemple 197: forme en usage. Interaction Dan 5.	430
Exemple 198: items en voie d'acquisition dans les formes en mention: amélioration.....	433
Exemple 199: items en voie d'acquisition dans les formes en mention: correction.	433
Exemple 200: items en voie d'acquisition dans les formes en usage: répétition.....	435
Exemple 201: items en voie d'acquisition dans les formes en usage: amélioration. Interaction Stan 2.....	438
Exemple 202: niveau lexical : la flèche. Interaction Jo4.	439
Exemple 203: niveau morphosyntaxique : (le) cheval. Interaction Juliette 3.....	440
Exemple 204: items en voie d'acquisition dans les formes en usage: correction. Interaction Morgane 2 et Morgane 3.	441

Chapitre 1 : Introduction

«L'activité du linguiste est, par définition, métalinguistique, dans la mesure où elle consiste à décrire, symboliser et éventuellement réorganiser sous forme de modèle, les phénomènes observés, c'est-à-dire les énoncés et l'activité langagière» (Bronckart, 1995, p.116).

Démarche initiale

En tant que logopédiste et chercheuse, nous accordons une valeur fondamentale aux relations entre recherche scientifique et perspective clinique en logopédie. Ainsi avons-nous entrepris cette recherche avec l'intention de comprendre comment un enfant avec troubles de développement du langage (tsdl) peut tirer bénéfice d'une thérapie logopédique. De même qu'il semble aujourd'hui avéré que différents processus acquisitionnels sont à l'œuvre chez l'enfant et son entourage, diverses orientations et pratiques thérapeutiques dans le domaine de la logopédie ont été développées dans des perspectives théoriques distinctes et complémentaires, dans le but d'appréhender la compréhension de cette acquisition et de la favoriser. Parmi ces approches, c'est une vision interactionniste des thérapies logopédiques qui a motivé notre démarche. Plus précisément, notre questionnement premier a concerné la manière dont un enfant parvient à se saisir des offres acquisitionnelles que lui présente une logopédiste et les stratégies mises en place par cette dernière pour donner à cet enfant des occasions de saisies. Il nous semble en effet que c'est bien autour de cette dynamique d'alternance entre «offres» et «saisies» que s'élaborent les enjeux d'une thérapie logopédique insérée dans les racines communicationnelles de l'activité langagière.

L'essence de nos réflexions concerne de ce fait la dynamique de ces échanges alternant des offres *possibles* d'acquisition proposées par la logopédiste et les mécanismes de saisies mis en place par l'enfant pour tirer parti de ces propositions. Il nous semble en effet que dès les premières interventions logopédiques, un contrat implicite se tisse entre les deux interlocuteurs, contrat basé à la fois sur une asymétrie d'âge, de rôles, de statuts et de capacités langagières, ainsi que sur une recherche de symétrie ou d'équivalence sur le plan relationnel.

Ce contrat engage la logopédiste dans un rôle d'étayage des productions verbales de l'enfant, lui prodiguant la possibilité de développer des moyens de communication plus efficaces. De son côté, l'enfant semble s'engager à s'approprier les propositions de son interlocuteur.

Pour tenter d'approcher cette dynamique interactionnelle, nous nous inspirons des travaux effectués dans le champ des acquisitions langagières au sein d'interactions asymétriques. Cette asymétrie peut concerner le statut (adulte vs enfant) et les capacités langagières (en développement ou non) dans les travaux se référant à l'acquisition typique du langage. Elle peut également se situer au niveau du rôle (thérapeute vs patient) et des capacités langagières (avec vs sans tsdl) dans le domaine de la pathologie du langage. Finalement, l'asymétrie peut se référer essentiellement aux capacités langagières des interlocuteurs (novice vs expert), comme les recherches concernant des interactions exolingues ont pu le démontrer. L'ensemble de ces études se fonde sur le postulat que l'interaction même constitue le lieu à la fois de la transmission et de la construction de savoirs et de savoir-faire langagiers. Un concept nous a paru particulièrement pertinent dans le cadre des interactions asymétriques exolingues: les séquences potentiellement acquisitionnelles (de Pietro & *al.*, 1989). Ces séquences supposent ce que Bange (1992) définit comme une bifocalisation sur la forme et sur le contenu, se référant à des difficultés affectant l'intercompréhension et/ou à une activité volontaire d'acquisition/apprentissage, par ailleurs décrite en termes de contrat didactique (Py, 2000; Cambra Giné, 2003, notamment). Ce modèle nous a semblé pertinent pour décrire les processus d'acquisition qui s'actualisent dans les interactions logopédiques.

Ce regard posé sur les processus d'acquisition/apprentissage de capacités langagières, intégré à une vision discursive et interactive des thérapies logopédiques, a déterminé notre choix d'une situation d'interaction appropriée à notre recherche. En effet, parmi les différentes médiations thérapeutiques proposées dans le champ de la logopédie (jeux de société, de construction, de langage, échanges autour d'un livre, contes, etc., que nous évoquerons au quatrième chapitre), le jeu symbolique nous a paru naturellement propice pour l'étude d'échanges de ce type dans des interactions logopédiques. Deux raisons fondamentales ont guidé ce choix.

Premièrement, sur le plan développemental, le jeu symbolique est décrit comme le révélateur d'un changement majeur dans le fonctionnement de l'intelligence; il suppose une capacité de représentation, fondement essentiel de l'acquisition des capacités langagières. Divers courants de recherches se sont d'ailleurs intéressés aux liens existant entre le développement des capacités langagières et le développement du jeu symbolique chez l'enfant (Bates & *al.*, 1979; Mc Cune Nicolich, 1981, entre autres). De plus, cette situation ludique est ancrée dans les interactions familiales et joue un rôle sur le plan du développement sociocognitif¹. On peut ainsi comprendre que ce soit une situation de jeu fréquemment utilisée dans les thérapies logopédiques.

Deuxièmement, d'un point de vue discursif, cette interaction engendre une hétérogénéité. D'une part, la présence d'un référent actualise notamment un genre de discours interactif. Dans ce sens, et en comparaison avec d'autres types de discours (récit d'expériences personnelles, dialogue injonctif ou narration), la situation de jeu symbolique semblerait plus aisée pour les enfants avec tsdl (de Weck, 1996), et ceci à différents niveaux. En effet, d'une part il semblerait que l'on puisse observer une participation accrue de ces enfants sur le plan verbal. Les pauses seraient moins fréquentes et la présence du référent favoriserait l'intercompréhension. Dans ce sens, nous pouvions nous attendre à davantage de processus de type reprises dans les échanges (Conti-Ramsden, 1990), éléments qui nous semblaient centraux dans les séquences potentiellement acquisitionnelles, comme nous l'attesterons dans cette recherche. D'autre part, au-delà du discours interactif, les interactants ont la possibilité de construire des discours représentés, des récits d'expériences, des narrations. Cette ouverture vers d'autres genres de discours fait donc du jeu symbolique une situation particulièrement riche pour l'actualisation de capacités langagières diversifiées.

Ces réflexions nous ont conduite à supposer que, lors d'une interaction logopédique de type jeu symbolique, certaines séquences d'interaction logopédiste – enfant liées à la dynamique d'offres et de saisies citée plus haut présentent des similitudes avec les séquences potentiellement acquisitionnelles, avec une forme particulière liée à des facteurs contextuels.

¹ Développement des représentations autant sur le plan des objets que des rôles sociaux.

Notre objectif premier a donc consisté à construire des moyens méthodologiques pour mettre en évidence et décrire cette dynamique et parvenir à la formaliser afin de pouvoir en tirer parti sur le plan scientifique et clinique.

Présentation de la recherche

Notre étude se compose de trois parties exposant en premier lieu les conceptions théoriques et les recherches qui ont étayé et éclairé notre réflexion. Pour situer d'emblée notre approche, la première partie, avec la notion d'interaction comme ligne directrice, met en lumière les apports des sciences du langage à la discipline logopédique.

Nous nous centrons en premier lieu (second chapitre) sur les interactions asymétriques adulte – enfant avec une question centrale: par quels moyens adulte et enfant co-construisent des échanges dialogiques qui ont une valeur acquisitionnelle? Après avoir exposé les conceptions fondamentales de l'acquisition du langage chez l'enfant typique (conception cognitive constructiviste, Piaget, 1948/1989, notamment; conception interactionniste, Vygotsky, 1934/1997; 1978; 1985; Bruner, 1983; 1987), nous évoquons une conception basée sur l'usage du langage (Bernicot, 1992a, 2000, 2001, 2005; Clark, 1973, 1978, 1999, 2006, 2010; Ninio & Snow, 1996; Tomasello, 2000; 2003; 2008; 2009; Veneziano, 1981; 1997; 1999; 2000, 2001, 2009, 2010 notamment), et sur le discours (Dolz & *al.*, 1993; de Weck & Rosat, 2003, Bronckart, 2004; Bronckart *al.*, 1993, notamment). Ces regards croisés sur l'acquisition du langage nous engageront ensuite dans une réflexion concernant l'étayage, langagier en particulier, prodigué aux enfants typiques, avec un intérêt particulier porté à l'usage des reprises dans l'acquisition du langage. Dans les interactions adulte – enfant ces processus peuvent devenir des instruments au profit de démarches acquisitionnelles. Nous avons cherché à comprendre quels usages en font adultes et enfants dans les dialogues co-construits et comment ils peuvent revêtir une fonction acquisitionnelle.

Nous considérons ces différentes conceptions de l'acquisition du langage comme une base de connaissances essentielles et complémentaires dans notre approche des troubles du langage chez l'enfant.

On ne peut en effet évoquer la notion de trouble du langage sans se référer aux processus en œuvre dans l'acquisition typique des capacités langagières qui constitue les repères fondamentaux pour l'évaluation et la compréhension des phénomènes pathologiques. C'est donc logiquement que le second point de ce chapitre est consacré aux recherches actuelles concernant les processus acquisitionnels dans les interactions adultes – enfants avec tsdl, en nous focalisant sur les perspectives discursives et pragmatiques, au centre de notre regard sur la pathologie du langage.

Les recherches présentées dans le troisième chapitre contribuent à compléter les apports de ces réflexions concernant les processus acquisitionnels à l'œuvre dans les interactions asymétriques adulte – enfant typique vs avec tsdl. En effet, les conceptions socio-interactionnistes du langage et les théories de l'acquisition au sein d'interactions exolingues offrent une palette de recherches nécessaires à la compréhension de ces phénomènes, et plus particulièrement le concept de séquences potentiellement acquisitionnelles évoqué plus haut qui constitue le cœur de cette recherche.

À la lumière de ces diverses théories interactionnistes, il nous reste encore à saisir comment l'interaction logopédique est à même de devenir un lieu d'acquisition, ce qui est le propos du quatrième chapitre. Nous avons procédé à un inventaire des diverses orientations et pratiques dans le domaine de la thérapie logopédique en général, et celui du langage oral en particulier. Nous avons tenté de les classer en fonction des grands courants théoriques de la psycholinguistique et de la psychologie, à savoir: les approches centrées sur les dimensions structurales et instrumentales, les approches centrées sur l'individu et son rapport au langage et à la communication humaine et finalement les approches centrées sur le développement des capacités langagières. Au sein de chacune d'elle, nous avons décrit certains outils (la liste n'étant probablement pas exhaustive) propres aux thérapies logopédiques et défini leurs objectifs dans ce contexte. Le jeu symbolique, situation sélectionnée pour cette étude, a fait l'objet d'une description plus détaillée.

Un dernier chapitre clôt cette première partie. Nous explicitons notre approche des interventions logopédiques et l'apport des recherches en sciences du langage pour notre propos.

Le début de la seconde partie de cette thèse est consacré à une présentation de nos questionnements et objectifs de recherche. Après avoir évoqué les questions à l'origine de notre démarche, nous exposons les objectifs qui ont orienté la mise en place du dispositif méthodologique, objet du chapitre suivant. Nous y décrivons les conditions de la recherche. Différents points font l'objet d'une explicitation: le matériau empirique, le contrat d'observation, le dispositif pour le recueil des observations, la constitution des données. Les unités et les catégories d'analyse ayant servi à l'élaboration d'une grille d'analyse sont également exposées et explicitées en détail.

La troisième partie de cette thèse expose les résultats de nos analyses. Chaque point fait l'objet d'une analyse et d'une discussion en fonction des critères définis dans le dispositif méthodologique et d'une analyse conversationnelle d'extraits du corpus illustrant ces résultats. Dans un premier temps (chapitre huit), nous nous centrons sur l'identification des échanges de type SPA dans les interactions logopédiste – enfant. Dans un second temps (chapitre neuf), nous abordons le fonctionnement de ces échanges au moyen d'une analyse pragmatique dans le but de saisir leur dynamique conversationnelle.

La conclusion générale se déclinera en termes de questionnement critique sur notre démarche méthodologique et analytique et de mise en lumière de perspectives d'application issues de notre cheminement, avec cette question centrale: quelles sont la place et l'utilité des SPA dans les interventions logopédiques? Nous chercherons à considérer ce modèle en tant qu'outil méthodologique et clinique impliquant la contribution des deux partenaires de l'interaction dans les processus d'acquisition/apprentissage des capacités langagières.

La portée de la présente étude sera discutée de manière à mesurer la validité générale de nos résultats dans deux perspectives que nous considérons comme fondamentalement complémentaires, à la fois scientifique et clinique.

«Le langage tel qu'on peut l'observer dans l'activité langagière, avec tous ses ratés, toutes ses variations de style et tous les malentendus qu'il engendre est une somme d'énoncés et ce sont ces entités que le linguiste doit analyser» (Bronckart, 1995, p.116).

Partie 1

**Fondements théoriques : les sciences du langage au service de la
logopédie**

Chapitre 2 : Interactions asymétriques et acquisition des capacités langagières

1. Interactions asymétriques et acquisition du langage chez l'enfant typique

Dans une perspective interactive du fonctionnement cognitif et de l'acquisition du langage, l'interaction est à la fois le lieu et l'objet grâce auquel l'enfant s'approprie progressivement diverses compétences langagières et non langagières. L'interaction est donc comprise comme un élément qui assure la mise en place de ce fonctionnement (Py, 1990 ; Pekarek Doehler, 2000). Cette manière d'appréhender les processus d'acquisition – apprentissage est l'héritage d'un parcours théorique partant d'une conception linguistique à une conception discursive-interactive de l'acquisition des capacités langagières.

Ce chapitre comprend deux parties. Dans la première, nous évoquerons le développement des capacités langagières des enfants typiques. La seconde sera consacrée aux acquisitions langagières des enfants présentant des tsdl, troubles qui seront par ailleurs définis dans ce sous-chapitre. Dans chaque partie, l'appréhension première des grandes conceptions de l'acquisition du langage (perspectives linguistique, constructiviste, interactionniste, pragmatique et discursive) nous permettra ensuite de réfléchir sur l'implication des interlocuteurs d'une relation définie comme asymétrique dans le développement des capacités langagières de l'enfant typique et présentant des tsdl. Ainsi, nous aborderons les stratégies d'étayage langagier mises en place par des adultes en interaction avec des enfants présentant ou non des troubles du langage. Nous décrirons finalement, pour chaque groupe d'enfants, le fonctionnement d'un processus considéré comme primordial dans les phénomènes acquisitionnels, à savoir les reprises.

1.1. Conceptions fondamentales de l'acquisition du langage chez l'enfant typique

L'étude de l'acquisition du langage et les diverses théories qui en découlent s'inscrivent notamment au centre d'un débat plus général concernant ses origines et ses relations avec la pensée. Les facteurs qui déterminent l'acquisition du langage sont-ils spécifiques ou, au contraire font-ils partie de l'ensemble du potentiel intellectuel du sujet ? Le développement des structures syntaxiques est-il lié à des facteurs spécifiquement linguistiques ou au contraire dépendants de l'acquisition de schèmes opératoires autonomes ? Quelle est l'influence du milieu social sur l'acquisition des capacités langagières ? Les questionnements qui entourent les recherches ont ainsi tourné autour des processus, spécifiques ou non, à l'origine du développement du langage, de la nature de l'input à la source de l'évolution de telles capacités chez l'enfant, de la part qui revient au sujet lui-même et à ses interactions avec son entourage. Dans ce qui suit, nous passerons en revue les principales conceptions de l'étude de l'apparition des capacités langagières chez le jeune enfant.

1.1.1. D'une conception linguistique à une conception cognitive-constructiviste

Différents points de vue ont donné naissance à de grandes thèses dont certaines peuvent être situées sur un continuum allant d'une conception dite exclusivement linguistique à une autre, exclusivement cognitive (Kail & Fayol, 2007a). C'est ce chemin que nous proposons de suivre dans ce chapitre.

Sur le pôle *exclusivement linguistique* de ce continuum – sur lequel nous ne nous attacherons pas – l'acquisition du langage est considérée comme fonction de propriétés spécifiquement linguistiques, déterminées par une capacité innée (Chomsky, 1977). À cette époque est remise en question la description d'une acquisition du langage en termes de réponses à des stimuli, se réalisant par simple imitation (courant behavioriste; Skinner, 1957).

Le langage est gouverné par un grand nombre de règles et de principes qui président notamment à l'ordre des mots dans les phrases et dont le sujet n'est en principe pas conscient. Cette perspective part de l'observation du fait que les enfants, avant cinq ans, sans enseignement formel, font preuve d'une capacité à produire et interpréter avec cohérence des phrases jamais rencontrées auparavant. Partant de cette constatation, l'apport de l'environnement n'est pas considéré comme particulièrement favorable à encourager le développement des capacités langagières. Les enfants disposeraient de principes innés qui les guideraient dans leur processus d'acquisition du langage. En d'autres termes, l'être humain serait dès sa naissance prédisposé à acquérir un système langagier, orienté par un dispositif universel, qui le conduirait par la suite à sélectionner parmi une multitude de constructions syntaxiques possibles, celles qui seraient conformes à une structure dite *profonde*. Ce système inné d'acquisition du langage est nommé «*Language Acquisition Device*» ou LAD (Chomsky, 1965). Dans cette conception, l'environnement est invoqué comme un déclencheur de cette capacité nouvelle, mais n'a pas un rôle de modèle ou de soutien.

À l'autre bout de ce continuum, dans le cadre de la *psychologie constructiviste*, Piaget (1948/1989) et l'école genevoise postulent une primauté des fonctions cognitives sur le développement langagier, le langage ne représentant qu'un aspect de la fonction symbolique non déterminant dans le progrès des opérations intellectuelles. Le langage possède bien une base biologique, mais se construit par étapes successives, suivant le développement cognitif, consécutivement à une structuration initiée par l'activité du sujet. Dans cette perspective, l'enfant doit d'abord comprendre un concept avant de pouvoir acquérir la forme langagière spécifique lui permettant de l'exprimer. Le développement conceptuel est ainsi envisagé comme un pré-requis au développement des capacités langagières. L'accès au langage est pour ainsi dire préparé par plusieurs étapes du développement de l'intelligence et conditionné par l'intelligence sensori-motrice. C'est au travers d'un tâtonnement expérimental que l'enfant va découvrir les objets, puis leurs relations, pour finalement accéder à l'abstraction, dont le langage est l'une des expressions.

La logique qui organise le langage se développe par phases, du simple au général, du concret vers l'abstrait. Dans ce sens, le langage est considéré comme l'une des manifestations de la fonction symbolique, au même titre que le jeu symbolique, l'imitation différée ou le dessin (Piaget, 1946/1994). Son apparition résulte de l'évolution progressive, par une succession de stades, de l'intelligence sensori-motrice jusqu'à l'avènement de la capacité de représentation (dernier stade de la période sensori-motrice). Parallèlement, l'enfant acquiert une notion fondamentale: la permanence de l'objet. Alors qu'au début de la période sensori-motrice il vivait dans une réalité ne comportant pas d'objet, mais une succession de tableaux instables vécus dans l'instant, l'enfant devient capable de se *représenter* mentalement des déplacements invisibles, l'objet devient permanent malgré les transformations qu'il peut avoir subies. Ce n'est donc pas le langage qui rend possible la pensée représentative mais l'accession à la fonction symbolique qui va rendre les deux possibles: la différenciation entre signifiant et signifié ainsi que la capacité à évoquer, grâce à cette différenciation, des signifiés non perçus actuellement.

«Qui dit représentation, dit par conséquent réunion d'un "signifiant" permettant l'évocation et d'un "signifié" fourni par la pensée» (Piaget, 1946/1994, p.286).

Les premiers comportements d'imitation, l'imitation différée et le jeu symbolique vont jouer un rôle primordial dans l'accès à cette différenciation. Progressivement, l'enfant fait usage de conduites lui permettant d'attribuer aux objets et aux actions des significations diverses, les utilisant comme symboles. Dans ce sens, les premières représentations peuvent être considérées comme l'intériorisation d'imitations. L'accès à la représentation va permettre à l'enfant d'acquérir le langage. L'enfant dispose dès ce moment d'un support nouveau pour la fonction symbolique, dont le mécanisme sera simplifié par l'usage de signes conventionnels et collectifs. L'acquisition du langage modifie l'intelligence en acte des stades précédents et donne davantage de pouvoirs à la pensée: «(...) *le langage décuple les pouvoirs de la pensée en étendue et en rapidité* (...)» (Piaget, 1948/1989, p.68). Grâce au langage, l'enfant peut évoquer des situations et des objets absents, en dehors de son champ perceptif. Ce nouvel acquis a trois conséquences fondamentales :

1. la socialisation de l'action;
2. l'apparition de la pensée;
3. l'intériorisation de l'action.

*«Il en résulte trois conséquences essentielles pour le développement mental: un échange possible entre individus, c'est-à-dire le début de la **socialisation de l'action**; une intériorisation de la parole, c'est-à-dire **l'apparition de la pensée** elle-même, qui a pour support le langage intérieur et le système de signes; enfin et surtout une **intériorisation de l'action** comme telle, qui de purement perceptive et motrice (...) peut désormais se reconstituer sur le plan intuitif des images et des "expériences mentales"» (Piaget, 1964/1993, p.30, souligné par nous).*

Avant 5 ans, une partie du langage enfantin peut être qualifié d'égoцентриque. L'interprétation qu'en fait Piaget diffère profondément de celle de Vygotski, comme nous le verrons plus bas. Les caractéristiques du langage égoцентриque sont que l'enfant ne parle que de lui-même, ne parvient pas à adopter le point de vue de l'interlocuteur, ni à savoir s'il a été compris. C'est un langage en deçà de la communication, une forme de monologue qui n'est adressé à personne, par lequel l'enfant accompagne son activité.

«Ce langage est égoцентриque d'abord parce que l'enfant ne parle que de lui, mais surtout parce qu'il ne cherche pas à se placer au point de vue de l'interlocuteur. (...) Il n'éprouve pas le besoin d'agir sur l'interlocuteur (...)» (Piaget, 1966/1989, p. 18).

Les productions langagières deviennent semblables à celles des adultes lorsque l'enfant a un intérêt direct à se faire comprendre dans une situation contextualisée. Une proportion importante de langage égoцентриque détermine les productions des enfants avant six ans. Ces productions sont cependant en nette diminution au fur et à mesure que l'enfant grandit. Pour Piaget, le langage égoцентриque ne remplit aucune fonction objectivement utile. C'est une étape vers le langage socialisé qui progressivement va occuper une proportion de plus en plus importante des productions langagières de l'enfant. Lorsque le langage se socialise, l'enfant devient capable de produire d'autres types de conduites verbales telles que des informations adaptées (échanges véritables avec autrui), des critiques, des ordres – prières – menaces, des questions, et finalement des réponses (*ibid.*).

Les modèles dits néo-piagétien qui ont suivi, se sont développés en réponse à un certain nombre de critiques adressées à la théorie piagétienne, relatives notamment à la variabilité des situations observées, et aux variations inter/intra individuelles dans l'acquisition du langage. Piaget et les néopiagétien (Fischer, 1980; Flavell, 1977; Uzgiris, 1976, notamment) poursuivent un objectif commun de recherche de spécification des compétences cognitives d'un individu en développement, au cours de phases séquentielles successives. Les néo-piagétien intègrent un point de vue interactionniste dans le sens où un intérêt est porté aux interactions entre l'individu et son milieu, dans le but d'explicitier, du moins partiellement, le développement cognitif.

Le rôle du contexte est considéré comme un facteur environnemental permettant l'évolution des compétences cognitives (Nader-Grosbois, 2006). Les recherches abordent également les mécanismes de transition d'un système cognitif d'un niveau inférieur à un niveau plus complexe, selon un certain ordre. Ce développement peut procéder à un rythme de progression qui n'est pas forcément synchrone pour tous les enfants, comme le suggérait Piaget, la synchronie développementale étant considérée comme une exception par les néo-piagétiens. La psychologie différentielle est dans ce sens d'un apport capital dans l'étude de l'acquisition du langage, évoquant des rythmes différenciés de développement, en fonction également de la diversité des domaines considérés (Kail & Bassano, 2000). La variabilité de rythme fait référence au fait qu'une compétence langagière particulière n'apparaît pas au même âge et n'évolue pas à la même vitesse chez tous les enfants typiques (Bassano, 2007). Ces différences de rythme ne sont pas liées à des facteurs aléatoires (Reuchlin, 1987). Ces recherches vont dans le sens d'une étude des variations manifestées par un individu, ou de groupes d'individus, dans les phénomènes d'acquisition du langage. Elles visent à décrire la nature et l'importance des compétences et difficultés observées, ainsi qu'à déterminer les mécanismes responsables de leur apparition (Espéret, 1990a). Elles abordent des questions liées à la caractérisation chez les enfants d'usages variés du langage, aux liens éventuels avec différentes voies d'accès au langage et aux facteurs intervenants dans cette différenciation. Les enfants acquièrent le langage non seulement à des vitesses différentes, mais également par des processus et des stratégies distinctes (Reuchlin, 1987). Des distinctions peuvent ainsi être observées à divers niveaux, phonologique, lexical, morphosyntaxique ainsi que sur le plan des premières fonctions attribuées par les enfants au langage (fonction de référence ou d'expression d'états émotionnels, de désirs, etc.).

Autre variation mise en évidence, celle des styles d'acquisition. La variabilité «de style» désigne les différences qualitatives se référant à la manière dont les enfants entre dans le langage ainsi qu'à la nature des phases du développement. Différents styles d'acquisition sont donc mis en évidence (enfants dits *référentiels* ou *expressifs*, Nelson, 1981).

Dans la même optique, certains enfants accordent davantage d'importance à la communication qu'à la cognition préverbale. La distinction entre styles «analytique» (apprentissage par mots isolés) et

«Il se peut qu'il y ait des différences individuelles, c'est-à-dire que certains enfants accordent plus d'importance à la **cognition préverbale** et d'autres à la **communication préverbale**» (Karmiloff-Smith, 1979, p.12, souligné par nous).

«holistique» (apprentissage par formules globales) a également été proposée. Elle désigne les différences observées dans les stratégies et mécanismes de traitement du langage. Les variations inter-individuelles et intra-individuelles permettent alors de comprendre le fonctionnement de facteurs internes ainsi que les moments déterminants des changements développementaux (Bates, Bretherton & Snyder, 1988; Bates, Dale & Thal, 1995; Bates, Marchman, Thal, Fenson, Dale, Reznick, Reilly & Hartung, 1994).

Les processus peuvent, de manière identique, varier en fonction des contextes dans lesquels ils sont mis en œuvre, ce que recouvre le concept de *vicariance* (Reuchlin, 1978). Dans ce modèle, l'origine essentielle des variations est en lien avec la diversité des processus susceptibles d'accomplir une fonction donnée et qui, dans ce sens, peuvent se substituer les uns avec les autres (Lautrey, 2003). Ainsi peut-on supposer que lors du dysfonctionnement d'un processus particulier, ce phénomène de substitution peut encourager la compensation par l'actualisation d'une stratégie autre, idée intéressante si l'on considère le domaine des troubles spécifiques du développement du langage, comme nous le verrons dans la seconde partie de ce chapitre.

Pour conclure, dans la conception piagétienne de l'acquisition du langage, la part du social n'est pas spécifiquement caractérisée. Cette perspective reconnaît l'influence des facteurs du milieu (dont l'éducation) sur le développement, mais le développement cognitif ne dépend pas de processus intégrant des variables sociales. C'est avant tout le langage dans sa fonction de représentation qui est décrit, le versant communicatif n'étant pas développé.

Les néo-piagétien quant à eux ajoutent une part sociale aux théories constructivistes en incluant l'influence des interactions entre le sujet et son environnement dans les processus d'apprentissage, sans lui donner par ailleurs la place centrale que lui accorderont les théories interactionnistes de l'acquisition du langage. Tel est l'objet du point suivant.

1.1.2. Une conception interactionniste de l'acquisition du langage

À contre-courant des conceptions innéistes et constructivistes, se sont développées les théories interactionnistes qui ont eu une influence notable sur la conception de l'acquisition des capacités langagières chez l'enfant. Au moyen d'une affirmation telle que *c'est au travers des échanges sociaux que les enfants construisent le langage*, l'interaction devient l'origine formelle et significative de l'acquisition du langage ainsi que le lieu de son développement. Ainsi, dans une approche psychosociale, mettant l'accent sur l'origine sociale de l'intelligence, les recherches se sont intéressées à l'étude des processus socio-cognitifs à l'origine de son fonctionnement et du développement en général. Une des idées fondamentales est de passer d'une psychologie dite *binaire* (interaction individu – tâche) à une psychologie dite *ternaire* (interaction individu – tâche – autre individu) (Moscovici, 1984). Dans ce sens, des mécanismes inter-individuels auront une influence sur des mécanismes intra-individuels. Le langage y est considéré comme un instrument indispensable de l'activité humaine.

1.1.2.1. Vygotski : de l'interpsychique à l'intrapsychique

Le thème majeur développé par *Vygotski* (1934/1997) est centré le rôle fondamental joué par l'interaction sociale dans les processus de développement. Contrairement aux idées de Piaget, Vygotski affirme que l'apprentissage social précède le développement. La fonction de médiation est au cœur de sa théorie (1978, 1985, 1934/1997). Elle se manifeste d'une part au niveau de l'intelligence pratique (utilisation d'outils), d'autre part au niveau de l'activité psychologique, dont fait partie l'action langagière (outils psychologiques, signes linguistiques).

Ontogénétiquement, la pensée et le langage se développent au départ selon deux lignes distinctes et indépendantes. Vygotski postule l'existence d'une étape dite *préintellectuelle* dans le développement du langage, et d'une autre *prélangagière* dans le développement intellectuel (Vygotski, 1985, p. 51). Ces deux lignes vont suivre des voies de développement différentes et indépendantes qui se rejoindront par la suite (apparition des premiers mots):

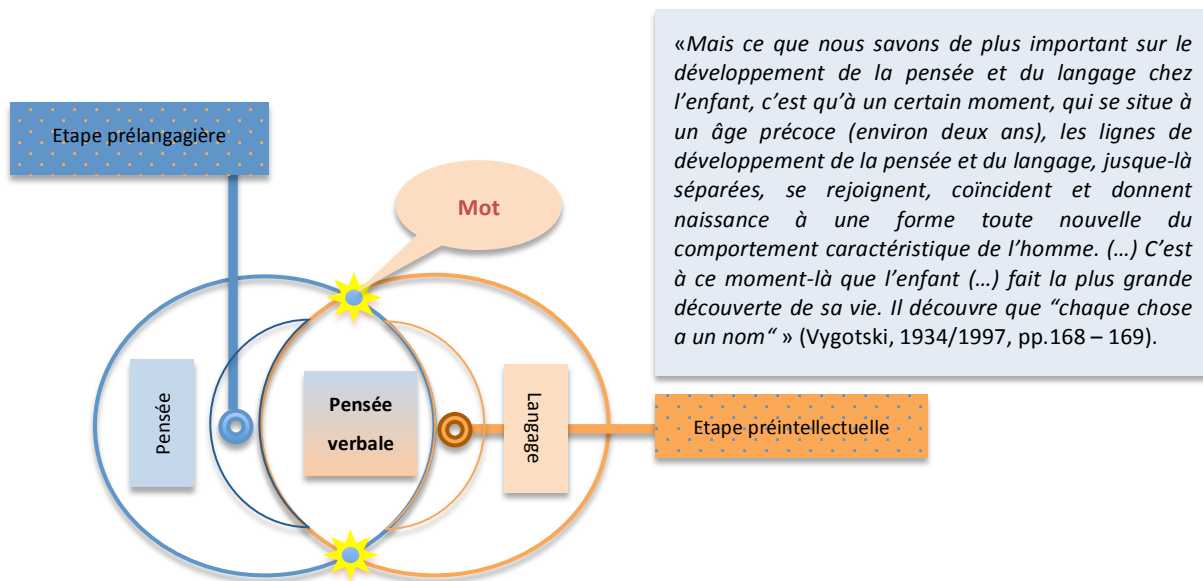


Figure 1 : les racines du langage et de la pensée. D'après Vygotski, 1985.

Dès cet instant, le langage commence à servir l'intelligence et les pensées peuvent être verbalisées. L'enfant développe une curiosité liée à la dénomination. Une extension active et rapide du vocabulaire de l'enfant peut être observée, notamment grâce à sa volonté, son besoin de connaître et maîtriser le signe lié à l'objet. Le mot est alors considéré par l'enfant comme une propriété de l'objet (Vygotski, 1985, 1934/1997). Le fait d'être confronté à de nouveaux objets met l'enfant dans une situation-problème qu'il résoudra par un acte de dénomination. L'enfant ne saisit pas encore la structure symbolique du mot: «(...) *l'enfant saisit la structure externe objet-mot plus tôt que la structure symbolique*» (Vygotski, 1985, p.63) et sa signification n'est pas encore fixée, elle n'est pas statique et se modifie au cours du développement de l'enfant. Ce n'est que plus tard que «*l'enfant découvre la fonction symbolique du langage*» (Vygotski, 1934/1997, p.170). Le langage franchit alors l'étape intellectuelle.

La fonction du langage évolue de l'interpsychique uniquement (fonction de médiation sociale) à l'intrapsychique (médiation de l'activité intellectuelle). En tant qu'instrument culturel, le signe transforme ainsi le fonctionnement psychologique.

Le développement du langage va ainsi se dérouler par successions de modifications structurelles et fonctionnelles. Tout comme d'autres opérations cognitives impliquant l'usage de signes, le développement du langage suit quatre étapes:

1	Etape primitive	Langage préintellectuel et pensée préverbale
2	Psychologie naïve	Expérimentation et application de ces expériences à l'utilisation d'outils. Maîtrise des structures et formes grammaticales.
3	Stade du signe extérieur	Utilisation de signes et d'opérations extérieurs pour résoudre des problèmes intérieurs. Langage égocentrique.
4	Stade de la « <i>croissance en dedans</i> »	Les opérations extérieures s'intériorisent. Langage intérieur silencieux.

Tableau 1 : étapes du développement du langage. D'après Vygotski, 1934/1997.

Ainsi pour Vygotski, le développement de l'enfant s'effectue du social vers l'individuel. Pour étayer ses propos, il consacre une partie de ses recherches à l'analyse du langage *égocentrique*². Avant six ou sept ans, plus de la moitié des propos de l'enfant sont dits égocentriques. Progressivement ce type de langage décroît jusqu'à disparaître. En fait, selon Vygotski, et contrairement à Piaget, le langage égocentrique ne diminue pas, mais progresse. Certes, la quantité diminue, mais la qualité de sa structure elle, s'accroît. Dans ce sens, nous pouvons le considérer comme une forme de pensée réaliste chez l'enfant. Ce langage est proche du langage intérieur, dont il constitue une ébauche. C'est une transition, une étape intermédiaire, entre le langage social, pour l'autre, et le langage intérieur, pour soi. L'enfant l'utilise pour s'aider à penser, à surmonter les difficultés occasionnées par une tâche particulière, pour s'organiser, planifier son activité propre. Outre l'autorégulation et la planification de l'activité, on peut attribuer d'autres fonctions au langage égocentrique. Ainsi sont décrites des fonctions d'abstraction, de maintien de l'attention – concentration, d'aide à la mémorisation, de régulation du mouvement, de facilitation des transitions, de prise de position face à l'incertitude, d'intériorisation des connaissances, et finalement de relaxation et de jeu (Diaz & Padilla, 1985). C'est dire la place importante qui lui est accordée dans les processus d'acquisition – apprentissage !

*Le langage égocentrique (...) peut assumer aisément une fonction de **planification**, c'est-à-dire se transformer tout naturellement et sans problème en pensée proprement dite» (Vygotski, 1985, p.57, souligné par nous).*

Le langage égocentrique peut être considéré comme une étape du développement qui précède le langage intérieur. Il disparaîtra vers l'âge de cinq ans, plus ou moins lors de l'entrée de l'enfant à l'école, au moment où commence à apparaître le langage intérieur.

² Voir plus haut.

Quant au langage intérieur, ce n'est pas un langage moins le son, mais une fonction tout à fait distincte du langage extériorisé. L'intériorisation progressive du langage se réalise parce que sa fonction change. D'un fonctionnement interpsychique, il passe à un fonctionnement intrapsychique. La diminution sur le plan quantitatif qui peut être observée ne concerne que la vocalisation (Vygotski, 1985). Sur le plan formel, la structure du langage égocentrique subit également des modifications. Dans un premier temps semblable au langage social, il va s'en détacher progressivement pour tendre vers davantage de simplifications et de prédications. C'est l'aspect sémantique qui prime. En parallèle, il devient moins vocalisé. La différence entre langage socialisé et langage égocentrique s'accroît progressivement pour donner naissance au langage intérieur. Ainsi, les fonctions supérieures cognitives apparaissent deux fois dans le développement de l'individu: une première fois sur le plan social et plus tard sur le plan individuel (Vygotski, 1978). Le développement dériverait de processus qui apparaîtraient d'abord entre les personnes puis à l'intérieur de l'individu. Ce processus allant de l'interpersonnel à l'intrapersonnel est qualifié de processus d'internalisation (*ibid.*). Il implique une transformation des processus sociaux par l'individu et expliquerait ainsi la contribution des interactions sociales au développement cognitif.

Selon Vygotski, le développement social et intellectuel de l'enfant repose sur deux concepts en lien avec le statut asymétrique des interactions dans lesquelles il est inséré: d'une part sur «l'autre», celui qui possède davantage de connaissances et que l'on peut nommer «expert» et d'autre part sur la notion de zone proximale de développement. L'expert se réfère à toute personne qui a une compréhension meilleure de la situation, des capacités plus développées que l'apprenant.

La zone proximale de développement définit la distance entre ce que l'apprenant peut accomplir en fonction de l'orientation d'un adulte ou de la collaboration avec des pairs, et ce qu'il parvient à effectuer seul. Vygotski met en évidence le fait que

«La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone de proche développement.» (Vygotski, 1934 /1997, p. 271).

tout apprentissage a lieu dans cette zone. L'enfant peut réaliser des tâches plus complexes avec l'aide d'un expert que lorsqu'il ne bénéficie pas de cette aide.

La zone proximale de développement est déterminée de la façon suivante: *«Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau de développement présent, 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 détermine précisément la zone de proche développement»* (Vygotski 1934 / 1997, p. 351). Se basant sur les mécanismes d'apprentissage mis en œuvre par l'enfant en situation scolaire, Vygotski met en évidence le fait que, à un moment donné, ses possibilités d'apprentissage dépendent davantage de la zone proximale de développement que du niveau effectif de développement. Tout adulte placé dans une interaction d'apprentissage avec un enfant se doit de viser cette zone proximale de développement afin de donner une possibilité aux fonctions en voie d'acquisition de s'exercer.

«L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone de proche développement» (ibid., p.358).

On peut décrire cet espace comme une forme d'équilibre entre le connu et le non connu, un lieu qui met en évidence ce que le sujet apprenant est capable de faire lorsqu'il est guidé par une personne plus compétente tout en ayant les connaissances et les habiletés de base sur lesquelles il doit s'appuyer. Tout ce que l'enfant parvient à réaliser avec l'aide d'un tiers plus compétent, il pourra l'exercer de manière autonome dans un avenir proche. C'est ce que l'on peut définir comme son niveau potentiel de développement.

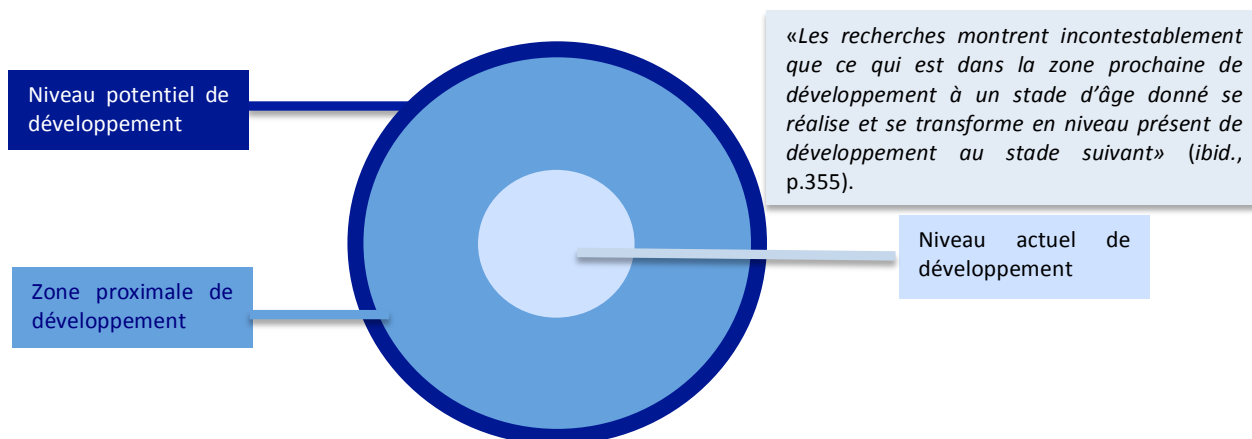


Figure 2: la zone proximale de développement. D'après Vygotski (1934/1997).

Vygotski dépasse la théorie de construction des savoirs de Piaget en mettant en évidence une capacité d'autostructuration assistée chez l'enfant en interaction avec l'adulte.

L'interaction se situant dans la zone proximale de développement permet à l'apprenant de fonctionner à un niveau supérieur à ce qu'il serait capable de faire seul et, dans un second temps, de fonctionner de manière autonome. C'est donc au travers de l'interaction sociale qu'a lieu une restructuration du fonctionnement intellectuel sous la forme d'une construction, par l'enfant, de nouveaux moyens cognitifs. Dans cette conception, il est fondamental pour le sujet le plus compétent de se construire des représentations précises concernant le niveau de développement de l'apprenant afin d'ajuster ses actions, de les orienter en fonction de l'état de connaissance de celui-ci, ce qui nous semble par ailleurs essentiel à prendre en compte dans le cadre des interactions logopédiste – enfant comme nous le verrons au chapitre 4.

Dans ces interactions asymétriques, l'acquisition de capacités langagières se réalise dans le cadre de situations d'interaction routinières ou formats, assurant un rôle dans la facilitation de l'exécution d'une tâche en reposant sur les connaissances partagées des partenaires, leur permettant par conséquent d'anticiper son processus de réalisation. Les acquisitions se réalisent dans un processus continu, d'une communication définie comme pré-linguistique vers une communication linguistique, tel que l'a décrit Bruner (1983; 1987, notamment). C'est ce que nous nous proposons d'exposer dans ce qui suit et que nous considérons comme primordial pour la compréhension des résultats de notre recherche.

1.1.2.2. Bruner : de la communication pré-linguistique à la communication linguistique

Dans la lignée de Vygotski, les travaux de Bruner (1983, 1987) mettent l'accent sur les processus sociaux et culturels comme facteurs essentiels du développement de l'enfant. Le langage est considéré comme un outil dans la transmission de la culture et dans la modification de la pensée et de l'interaction sociale. Bruner s'est intéressé aux facteurs à l'origine du développement de la communication chez l'enfant. Ses recherches ont porté sur l'analyse des interactions entre adulte et enfant, de la communication prélinguistique à la communication langagière, en mettant en exergue les usages du langage plutôt que ses aspects formels.

« Mon argument repose essentiellement sur le fait que l'on ne peut pas comprendre le passage de la communication prélinguistique à la communication linguistique si l'on ne tient pas compte des utilisations de la communication en tant qu'acte de langage » (Bruner, 1983, p. 201).

L'enfant acquiert le langage dans des situations de communication concrètes et routinières où la compréhension du signe linguistique est liée au contexte et dépendant de tout un registre de conventions soumis à un apprentissage. Les recherches de Bruner et ses collaborateurs ont ainsi souligné la récurrence de certaines situations dans les interactions mère – enfant. Ces situations sont organisées en schémas d'actions nommés «formats». Le format représente un modèle de relation sociale (Dardier, 2004) par le fait qu'il implique la mise en place de règles entre les interlocuteurs. Les formats se construisent dans les situations d'interaction quotidiennes auxquelles l'enfant participe dès sa naissance. Ces routines interactionnelles prennent la forme autant d'activités du quotidien (bain, repas, toilette, etc.) que de jeux (langagiers ou avec des objets). La notion de format est proche de celle du script (Schank & Abelson, 1977 ; Nelson, 1981 ; Nelson & Gruendel, 1986, notamment) que nous allons définir dans ce qui va suivre.

La notion de script, parfois traduite en anglais par les termes «event representation», est elle-même dérivée de la notion de schéma (“frame”, Goffman, 1974). Le schéma est utilisé pour décrire certains aspects de la connaissance en termes holistiques et relationnels; il s'agit donc d'un processus cognitif. Le script est un schéma qui représente des événements liés les uns aux autres de manière hiérarchique (organisation de type partie – tout) temporelle et causale (Nelson & Gruendel, 1981; Nelson & *al.*, 1986). Il est déterminé par un contexte social impliquant un but, un lieu et un temps précis. Il implique certains rôles, objets et actions dont une partie est facultative. Les scripts sont peu variables, puisqu'ils représentent des stéréotypes de situations courantes, quotidiennes et bien connues. Le script instaure une connaissance partagée à l'intérieur d'une communauté culturelle donnée, connaissance indispensable dans toute interaction sociale afin d'établir une bonne communication, de comprendre et interpréter les comportements des autres, les situations vécues. Il s'agit d'un système économique, lorsque les différents intervenants le connaissent. Il sert également de repère dans des situations nouvelles, ou lorsque la culture des interlocuteurs est différente. Plusieurs scripts sont susceptibles d'intervenir en même temps. Schank et Abelson (1977) en décrivent trois types:

- Les scripts situationnels («aller au restaurant», «partir en train», etc.).
- Les scripts personnels, qui n'existent que dans l'esprit de celui qui les met en oeuvre. Ils sont moins stylisés et souvent en lien avec un rôle défini (caractère ou occupation).
- Les scripts instrumentaux (allumer une cigarette) sont plus fixes et moins sujets à des événements surprenants que les précédents.

Les scripts correspondraient à un premier niveau de représentation des événements quotidiens.

D'un point de vue acquisitionnel, le script s'acquiert dans des interactions sociales, au sein de routines (Nelson, 1981; Tartas, 2009).

«Le script est une co-construction entre l'enfant et l'adulte qui se réalise au cours de routines langagières, qui s'appuie sur le contexte partagé d'action et de discours» (Tartas, 2009, p. 67).

Ayant connaissance de celles-ci, l'adulte les structure, en explicite les buts et dirige les actions consécutives. L'enfant participe à ces routines et apprend à mieux les connaître au fur et à mesure qu'elles se présentent. La compréhension par l'enfant de la séquence et de son objectif n'est pas d'emblée identique à celle de l'adulte. Il ne suffit pas que l'enfant connaisse la succession des actions acceptée par la culture à laquelle il appartient pour qu'il en donne la même signification que l'adulte. Selon Schank & Abelson (1977), l'enfant, au départ, tend à créer des scripts à partir de chaque situation vécue. Il expérimente les objets dans des situations précises et les définit ensuite par rapport à ce contexte en établissant un script. Ce dernier évolue en fonction des éléments que l'enfant retrouve ou non par la suite dans le même type de situation. L'hypothèse à l'origine de ce processus d'acquisition est la suivante: l'enfant pense que toute situation vécue va se reproduire de manière analogue. D'après une étude longitudinale (*ibid.*), la connaissance des scripts apparaît vers deux ans; ils sont encore largement incomplets, mais se précisent entre deux et cinq ans pour se rapprocher de ceux de l'adulte. Ainsi, l'enfant acquiert les scripts de manière active, en les expérimentant. Ils s'intériorisent pour conduire à des modèles de plus en plus généraux et abstraits, non limités à des situations d'interaction singulières. On peut étendre cette description en y incluant un aspect émotionnel, affectif et motivationnel; le script est un «*modèle cognitif et affectif d'un événement*» (Bretherton, 1984³, p.6).

Comme le script, le format est une structure interactive stable, dont le déroulement est invariant (Bruner, 1984). Il est relativement flexible et se répète de manière régulière. Par son caractère redondant, il permet à l'enfant d'intégrer les bases de la communication verbale. Le répertoire de formats tend à s'enrichir et se complexifier graduellement.

³ Traduit et souligné par nos soins.

L'enfant saisit à la fois l'aspect régulier et modulable des échanges. Les formats permettent donc de remplir certaines fonctions pragmatiques fondamentales et vont servir de support à l'acquisition du langage. Rapidement, l'enfant va pouvoir mettre à contribution des savoirs-faire, qui par leur récurrence vont s'affiner pour permettre l'acquisition d'autres savoirs-faire de plus en plus élaborés. Les différentes tâches dans lesquelles est intégré l'enfant impliquent un cadrage de son activité grâce aux formats qui favorisent l'actualisation d'une zone proximale de développement⁴ par la création de «*microcosmes maîtrisables*» (Bruner, 1983, p.288). Ces formats sont définis comme des «*échanges habituels qui fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre mère et enfant*» (Bruner, 1983, p.171). Ils miniaturisent et simplifient les relations sociales, permettant ainsi à l'enfant de mieux les comprendre et les repérer (Cartron & Winnykamen, 2006). Sur le plan langagier, ce sont les énoncés formulés au cours des interactions qui vont composer les éléments du format, considéré comme une connaissance partagée entre les partenaires de l'interaction (Bernicot, 1992a; 2005).

Les formats forment donc une base capitale sur le plan du développement de la communication, car ils font référence à des contextes particuliers dans lesquels chaque participant peut interpréter, anticiper des intentions de communications. Ce que Bruner définit comme système de support à l'acquisition du langage ou LASS (Language Acquisition Support System). La présence du soutien de l'environnement, des contextes réguliers dans lesquels il est inséré, est une force qui étaye l'enfant dans l'acquisition de capacités langagières. Cette force (pull force; Bruner, 1983) peut être assimilée à une force d'attraction centripète, orientée vers l'enfant lui permettant un accroissement de ses connaissances. Une relation étroite existe entre ce soutien social et la capacité innée que l'enfant possède pour apprendre le langage, ou LAD⁵, considérée comme une force interne (ou push force; *ibid.*, force centrifuge) qui pousse l'enfant à acquérir le langage. C'est l'interaction entre le LAD et le LASS qui permet à l'enfant d'être inséré dans la culture sociale et linguistique de laquelle il est issu. Au cours de scénarios ritualisés, l'adulte interprète les productions de l'enfant et tend à standardiser certaines formes d'activités partagées, bien avant la découverte du langage.

⁴ Voir plus haut.

⁵ *Langage Acquisition Device*, Chomsky, 1965, voir plus haut.

Ceci va préfigurer et donner une assise aux premières conduites de dialogue. L'enfant découvre qu'il est possible d'agir avec des mots. D'une communication qualifiée de prélinguistique et prioritairement sociale, va émerger une communication linguistique. Au moyen de concepts tels qu'*attention* et *action conjointe*, Bruner (1983) met en évidence le rôle essentiel de l'adulte dans l'acquisition du langage.

C'est par le biais d'interprétations systématiques des énoncés de l'enfant en tant que production signifiante que l'adulte assume un rôle efficace dans l'émergence de la référence, permettant à l'enfant d'utiliser progressivement le même système de signes que lui. Bruner (1983) met en évidence trois procédés, soutenus par un même mécanisme d'attention conjointe, utilisés par les enfants et les adultes pour accéder à la référence et dans un premier temps, nommer et différencier les objets quotidiens. Ces trois procédés sont décrits en termes de *désignation*, *deixis* et *dénomination*.

a) La désignation.

Ce procédé, qui apparaît au cours de la première année de vie, renvoie à l'ensemble des productions gestuelles, posturales et vocales destinées à attirer l'attention d'un partenaire de l'interaction (sur un objet, une action, un état). Très tôt, il est possible de mettre en évidence «une attention sélective conjointe de l'enfant et de la personne qui en prend soin» (*ibid.*, p. 179). L'enfant parvient progressivement à faire coïncider l'objet de son attention avec celui de l'adulte qui est le garant du son maintien. À cette période, l'enfant fait des tentatives pour appréhender les objets; il commence à manifester des comportements communicationnels à l'égard des adultes dans le but d'atteindre un objet convoité. Il tente de se mouvoir, de tout son corps, dans la direction de cet objectif précis. Peu à peu, entre huit et dix mois (Moreau & Richelle, 1997), ses mouvements tendent à se réduire, l'enfant économise ses efforts posturaux (utilisation du bras plutôt que l'ensemble du corps), et une communication semi-conventionnelle s'installe. Les fonctions communicationnelles se modifient: l'enfant n'utilise plus le geste uniquement pour obtenir un objet, mais également pour attirer l'attention. Finalement, l'attitude corporelle se réduit à un geste de l'index: l'enfant peut désigner. Ainsi le geste devient-il de plus en plus conventionnel grâce aux interprétations constantes qu'en fait l'adulte qui les considère comme indices de communication.

b) La deixis.

La deixis fait référence aux outils linguistiques servant à montrer, à désigner un objet singulier déterminé dans la situation de communication. C'est une prise en compte des caractéristiques spatio-temporelles et interpersonnelles du contexte d'interlocution, un phénomène de *pointage* d'objets de la situation de communication au moyen de mots. Vers quatre mois (Bruner, 1983), un point de départ de deixis spatiale peut être défini dans la convergence des regards de l'enfant et de l'adulte. Pour ce faire, il est nécessaire que l'enfant ait acquis une perception des rôles respectifs dans le dialogue (Benveniste, 1966, voir plus bas). Grâce notamment à des jeux ritualisés, comme l'universel «*Coucou me voilà !*», l'enfant saisit progressivement le mécanisme des tours de parole.

«Les relations de rôles fixés et susceptibles d'être inversés fournissent de toute évidence une base rudimentaire à la future deixis linguistique » (Bruner, 1983, p. 185).

Au cours de la première année de sa vie, l'enfant va mettre en place cette convention et en assurer peu à peu sa maîtrise. Il accompagne ses gestes de productions phonologiques, forme de prélude au système référentiel sémantique (*ibid.*).

c) La dénomination.

Là encore, c'est le caractère interprétatif des réactions de l'adulte qui va donner sens aux productions de l'enfant. Dès la première année, le centre des interactions adulte – enfant tourne autour d'activités d'étiquetage verbal. Les énoncés que l'adulte produit dans ce contexte peuvent être de trois ordres (Moreau & Richelle, 1997):

- Les vocatifs: le prénom de l'enfant, un capteur d'attention.
- Les questions: invitation à la dénomination.
- L'étiquette: ébauche verbale de type «*c'est un...*» invitant l'enfant à compléter l'énoncé, accompagné fréquemment d'un feed-back sous forme de «*oui, c'est un...*».

Avant douze mois environ, l'enfant ne dispose pas d'un registre verbal lui permettant de participer à l'activité. L'adulte joue tous les rôles, questions et réponses, interprétant les réactions (vocalisations, gestes) de l'enfant dans cet objectif de dénomination. Ainsi la mère façonne-t-elle les conduites communicatives de l'enfant par ses interprétations et ses renforcements, sa manière de filtrer les réactions de l'enfant en fonction du modèle dialogique adulte.

Elle focalise l'attention de l'enfant sur certains événements de son quotidien, lui donnant de cette façon une manière particulière d'interpréter l'environnement (Schlesinger, 1977) et lui permettant de faire ses premiers pas dans la culture sociolinguistique dans laquelle il va grandir.

L'acquisition du langage se réalise dans la logique du dialogue au cours duquel enfant et adulte construisent conjointement des actions verbales. Il existe bien une continuité entre les périodes prélinguistique et linguistique: les aspects phonologiques, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques se développent de manière interdépendante. C'est dans la continuité de ces théories interactionnistes que s'est développée une conception de l'acquisition du langage centrée sur le discours. Au sein des divers contextes d'interaction dans lesquels il est inséré, l'enfant s'approprie progressivement des conduites langagières et des genres de discours de plus en plus diversifiés. C'est cette conception de l'acquisition du langage que nous souhaitons évoquer dans le point suivant.

1.1.3. Une conception centrée sur le discours : la perspective discursive

Le fait de s'intéresser aux situations et contextes dans lesquels se construit le langage a encouragé les chercheurs à se centrer sur l'ensemble des productions naissant d'un contexte identique et de passer «à une conception pour laquelle l'unité de base (...) du langage est le discours» (Esperet, 1990a, p.123). Cette démarche s'inscrit dans une psychologie du discours inspirée de l'interactionnisme vygotkien. C'est le fonctionnement du texte et son architecture interne qui sont analysés, en partant des principes théoriques sociodiscursifs sous-jacents à sa création. L'objet d'analyse est l'activité langagière, considérée comme un «*sous-système de conduites humaines qui organise ceux des échanges organisme-milieu dont la motivation générale est de l'ordre de la communication-représentation*» (Schneuwly & Bronckart, 1986, p.279).

«Dès nos premiers travaux (...) nous avons soutenu que toute production verbale constituait une forme d'action humaine particulière, qui était étroitement articulée aux activités et/ou actions non verbales ou générales. (...) Cette position s'est maintenue par la suite (...)» (Bronckart & al., 2004, p.346).

Dans la perspective discursive – interactive, l'acquisition des capacités langagières est analysée en fonction de l'appropriation progressive de conduites langagières, donc des divers genres de discours actualisés sur le plan social (de Weck & Rosat, 2003). L'enfant apprend à produire et comprendre différents types de discours. Dans ce cadre, quatre dimensions peuvent être mises en évidence (Coirier & al., 1996):

- une dimension *conceptuelle*: la mobilisation de représentations mentales activées par l'usage des discours;
- une dimension *textuelle*: les discours sont organisés par les genres en vigueur dans les communautés sociolinguistiques. Leur production et leur compréhension sont liées à des contraintes de cohésion et de cohérence;
- une dimension *linguistique*, se référant au traitement et à l'utilisation d'outils linguistiques permettant d'assurer le maintien de la référence, la continuité thématique, la segmentation du discours;
- une dimension *cognitive*, dans la mise en œuvre d'opérations cognitives telles que l'attention, les capacités de mémoires, certains facteurs externes tels que l'âge, le type de tâche, les modalités de travail.

Dans ce cadre, ce qui nous importe est de saisir comment l'enfant s'approprie les outils nécessaires à la production, à la compréhension et à la connaissance des types de discours. Cette conception implique que différentes productions discursives seront caractérisées par des structures et marques linguistiques particulières. L'enfant, selon les diverses situations auxquelles il sera confronté, va construire un répertoire toujours plus vaste de conduites langagières. Dans cette perspective, les conduites langagières sont considérées comme *«orientées vers la maîtrise des usages de l'outil dans la communication»* (Colletta, 2004, p. 105). Le langage est envisagé comme un type d'activité *«dont la motivation est la communication et l'objet, tout type de représentation construite»* (de Weck, 1991, p. 96). L'activité langagière est enracinée dans une situation de communication et réalisée par les locuteurs sous forme d'*«actions langagières»* (Schneuwly & Bronckart, 1986, p.279), avec des objectifs spécifiques, qui s'accomplissent sous forme de discours définis comme *«des ensembles organisés d'unités linguistiques»* (de Weck, 1991, p. 97). En découle le fait que différentes productions discursives seront caractérisées par des structures et marques linguistiques particulières. Dans ce sens, nous observons comment l'enfant développe ses capacités à communiquer, à dialoguer, à produire des discours monologués et à adapter ses conduites langagières aux divers contextes d'interlocution auxquels il est confronté. Au sein des différentes situations sociales dans lesquelles un sujet interagit et produit des textes, ce dernier fait usage de capacités langagières différentes. Dolz & al. (1993) proposent de distinguer trois types de capacités langagières participant à la réalisation d'une forme textuelle donnée au cours d'une interaction spécifique:

- Les **capacités d'action**, se référant aux représentations construites par les locuteurs du contexte de production ;
- Les **capacités discursives**, décrivant les opérations d'organisation textuelle du texte à produire, impliquant le choix d'un ou plusieurs types de discours, d'un mode d'organisation séquentielle ;
- Les **capacités linguistico-discursives**, concernant les opérations de textualisation et les opérations énonciatives (ibid.).

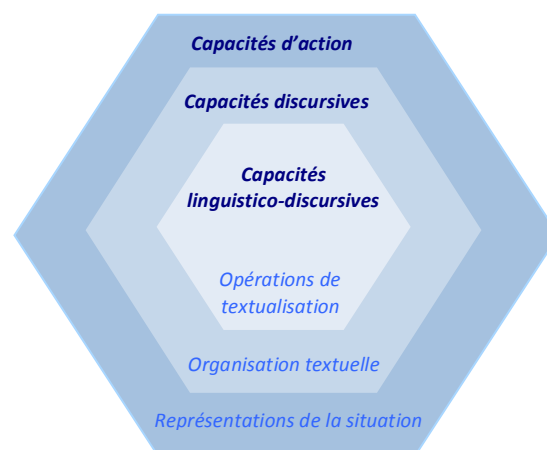


Figure 3 : trois types de capacités langagières.

Dans les situations de la vie quotidienne, les interactions verbales ont lieu par l'intermédiaire de textes, produits par la combinaison des trois types de capacités langagières décrites ci-dessus.

Ces trois capacités langagières seraient à l'origine de toute production textuelle. Ainsi *“les enfants apprennent la forme et le contenu du langage à travers le discours tout en apprenant à participer dans les conversations”* (Bloom & al., 1976, p. 546).

Un des concepts théoriques à la base de ces recherches est la notion de genre, proposée par Bakhtine (1984) et reprise par Bronckart (1996), dans une conception qui peut être définie de psychologie du langage interactionniste. Pour tout type d'activité humaine impliquant la production langagière correspond des énoncés spécifiques, des genres du discours, considérés comme des constructions socio-historiques. Le choix d'un genre est toujours le fruit d'une intention de communication spécifique et la variété des genres est fonction de la diversité des situations d'échanges et des intentions des locuteurs. Il existe donc des genres de discours différents, marqués par un contexte d'échanges spécifiques. La variété des genres de discours est infinie, car elle est en relation avec les activités humaines, considérées comme toujours en évolution: *«le vouloir-dire du locuteur se réalise avant tout dans le choix d'un genre de discours. Ce choix se détermine en fonction de la spécificité d'une sphère donnée de l'échange verbal, des besoins d'une thématique (de l'objet du sens), de l'ensemble constitué des partenaires, etc.»* (Bakhtine, 1984, p. 284). Les genres définis sont relativement stables. À l'inverse, les textes qui les matérialisent sont extrêmement variables et souples (Bronckart, 1996; Dolz & Schneuwly, 1996). Le modèle qui découle de cette conception décrit donc les variables pertinentes qui constituent la situation dans laquelle se déroulent les actions langagières, et donc les discours, avec leur enveloppe d'unités linguistiques propres. Ces unités linguistiques sont considérées comme des traces *«d'un ensemble de processus psychologiques de traitement du milieu, dans le cadre des contraintes d'un système de langue particulier»* (Schneuwly & Bronckart, 1986, p.280). Pour que le texte soit appréhendé comme un tout, il est nécessaire de tenir compte de tous les paramètres linguistiques et extra-verbaux qui interviennent dans une activité langagière. Ce modèle de production présente ainsi trois composantes que sont l'extralangage, les opérations psychologiques, qui permettent l'élaboration de productions langagières, et les résultats percevables que sont les textes.

a) L'extralangage.

On souligne ici le rôle prépondérant du contexte dans le fonctionnement du langage, dans le sens où il exerce un contrôle sur les unités de surface du texte (Bronckart & *al.*, 1985; Bronckart, 1996). C'est le milieu physique et social auquel les actions langagières vont s'articuler qui est qualifié d'extralangage. L'extralangage est «(...) *l'ensemble théoriquement infini de toutes les entités "mondaines" en dehors du langage*» (Bronckart, 1995, p. 26). Lorsque l'extralangage se réfère à l'environnement linguistique, il est défini en terme de *co-texte*:

«(...) le concept de contexte s'adresse à l'extralangage, et (qu') il faut éviter de le confondre avec l'environnement linguistique d'un énoncé. Pour désigner ce dernier, nous utiliserons le concept de "co-texte" (...)» (Bronckart, 1995, p.27).

Les éléments qui constituent l'extralangage ne conditionnent pas directement les discours; c'est au cours des actions langagières que certains *paramètres* vont être choisis. Une certaine pertinence va alors leur être attribuée, à savoir:

- Une *pertinence référentielle*, c'est-à-dire les «*entités mondaines*» (Bronckart, 1995, p.26; 1996, p.280;), qui font référence aux états, objets et événements et constituent le contenu d'un discours (espace référentiel).
- Une *pertinence contextuelle*, qui désigne des entités pouvant agir sur le contrôle et la gestion des actions. Le contexte lui-même est constitué d'une part de paramètres physiques (l'espace de l'acte de production) et d'autre part de paramètres sociaux (l'espace de l'interaction sociale). Ces deux ensembles de paramètres sont définis comme suit:
 - Les paramètres de *l'espace de l'acte de production* font référence au caractère matériel de l'activité verbale. Ils sont au nombre de trois et sont en lien avec les théories de l'énonciation (Benveniste, 1966, 1974, voir plus bas):
 - Le *locuteur*: producteur de l'action langagière. Le caractère simultané de la présence des interlocuteurs va déterminer la modalité de production (orale ou écrite).
 - L'*interlocuteur*: sujet à qui est adressé le discours. Il participe à la co-construction du texte.
 - L'*espace-temps* de production: lieu géographique et moment physique de la production.

- Les paramètres de *l'interaction sociale* décrivent: (de Weck, 1991):
 - Le *lieu social*: zone dans laquelle les sujets collaborent autour d'une action langagière, dont la valeur est déterminée par le lieu institutionnel duquel découle l'action langagière.
 - Le *destinataire*: cible de l'action langagière dont la valeur dépend de la position sociale;
 - L'*énonciateur*: le sujet qui produit un discours. Un lien étroit existe entre l'énonciateur et le destinataire et se définit en fonction du lieu social. Selon le statut des deux locuteurs, le rapport entre les deux pourra être défini de symétrique ou asymétrique.
 - Le *but* de l'action langagière: «*l'effet spécifique que l'activité langagière est censée produire sur le destinataire*» (Bronckart & al., 1985, p. 32).

Chaque paramètre est investi d'une valeur particulière à laquelle vont s'articuler les opérations langagières qui impliquent des unités linguistiques, analysées en termes de «*traces*» (Schneuwly & Bronckart, 1986, p. 280). En mettant en évidence les paramètres de l'extralangage, il est possible de définir les caractéristiques des productions langagières, tel que nous l'avons réalisé sur le plan méthodologique pour la situation discursive qui nous intéresse (voir Partie II).

b) Les opérations langagières.

Les opérations langagières désignent des constructions théoriques qui permettent de mettre à jour les processus de traitement des valeurs de l'extralangage (dont le résultat apparaît sous forme d'unités linguistiques). Elles peuvent être définies comme l'ensemble des processus de traitement des paramètres de l'extralangage (de Weck, 1991). Trois grands groupes d'opérations langagières sont ainsi distingués (pour plus de détails, voir de Weck, 1991):

- Les opérations de *contextualisation-référentialisation* (*ibid.*): elles agissent sur le choix des valeurs des paramètres de l'extralangage (espaces référentiels, de l'acte de production, de l'interaction sociale).
- Les opérations de *structuration*: elles articulent les représentations du contexte et la production du texte. Elles déterminent l'ancrage et l'organisation interne des textes (opérations de repérage et de planification; *ibid.*).

- Les opérations de *textualisation*: elles font référence à la mise en texte proprement dite. Trois types d'opération sont décrits: les opérations de connexion (points de jonction entre les structures propositionnelles; Schneuwly & Bronckart, 1986), de cohésion (assurent la continuité entre le maintien d'un thème et l'adjonction d'informations nouvelles; de Weck, 1991) et de modalisation (articulation du *dire* et de *la manière de dire*; Bronckart & al., 1985).

c) Les textes.

L'ancrage du texte, les relations entre ce dernier et l'extralangage, va déterminer le type de texte produit avec son enveloppe linguistique caractéristique. Il résulte d'un choix effectué à partir de deux relations (entre l'acte de production et les paramètres de l'interaction sociale d'une part, et l'espace référentiel d'autre part). C'est ce choix qui définit le mode discursif (impliqué vs autonome) et le rapport au référent (événement énoncé à partir d'une origine temporelle, disjoint vs conjoint). Le croisement de ces deux dimensions fait apparaître quatre (arché)types de textes:

		Interaction	
Référent	Archétypes discursifs	Impliqué	Autonome
	Conjoint Exposer	Discours interactif	Discours théorique
	Disjoint Raconter	Récit interactif	Narration

Tableau 2: opérations d'ancrage du discours à la situation énonciative (d'après Bronckart, 1997).

De manière synthétique, un sujet donné, en fonction de sa représentation de la situation, va donc opérer une série de choix (opérations langagières) concernant la structuration du discours (ancrage discursif, opérations de repérage et de planification) et la textualisation (opération de connexion, de cohésion et de modalisation). Ces différents choix vont aboutir à une production textuelle précise, liée à des archétypes discursifs.

Pour compléter cette approche, nous souhaitons décrire quelques éléments théoriques qui nous paraissent complémentaires et utiles à la définition des situations de discours, et plus particulièrement de la situation qui nous intéresse.

Dans le cadre d'une perspective interne, Adam (1987; 2005, notamment) conçoit une théorie de la dimension textuelle des genres de discours et propose une analyse de la planification interne des types de textes sous forme de séquentialités, considérée comme un schéma conventionnel de base (de Weck & Rosat, 2003). Étant donné la linéarité de toute production verbale, «*les représentations du monde sont insérées dans des propositions elles-mêmes organisées dans le successif*» (Adam, 1987, p.13). En fonction de l'hétérogénéité des discours, Adam (1987; 2005) établit une typologie de la séquence. La séquence est un élément du texte; elle est elle-même composée de propositions. Sept types de séquentialité sont mis en évidence. Nous les décrivons succinctement dans ce qui suit.

La séquentialité narrative

«Elle possède une structure hiérarchique, un sens configurationnel visible dans la morale, des choix possibles à chaque événement, une transformation d'un événement initial en final et une logique narrative qui repose essentiellement sur un horizon d'attentes de type symétrique: un départ implique un retour, un manque, un avoir, etc.» (Revaz, 1987, p. 25).

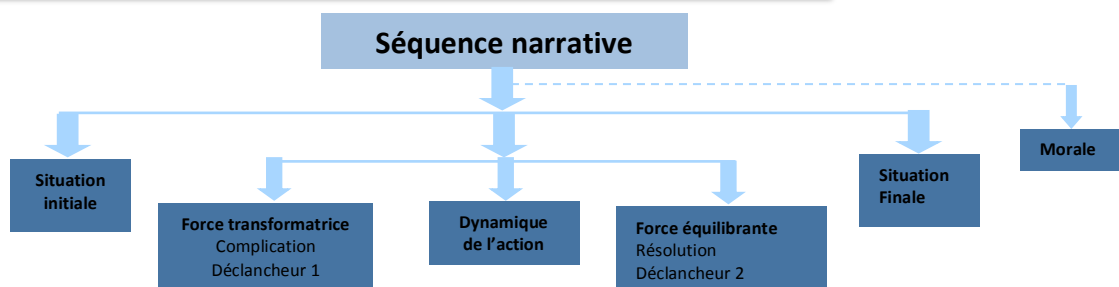


Figure 4: séquentialité narrative (d'après Adam, 2005; de Weck & Rosat, 2003).

La séquentialité injonctive-instructionnelle (règle de jeu, recette de cuisine) déterminée par une succession d'actes ordonnés, définie par deux états: l'état initial et final. Aucune organisation hiérarchique ne la constitue. On peut noter l'utilisation fréquente des temps du futur, de l'impératif et de l'infinitif.

La séquentialité descriptive est souvent liée à une organisation spatiale des propositions qui ne présentent pas d'organisation hiérarchique, ni de contrainte quant à l'ordre des propositions (Revaz, 1987).

La séquentialité argumentative est constituée d'une suite d'interventions sous forme d'arguments (marques de type connecteurs argumentatifs) concernant des attitudes, des opinions, des comportements dont le but est de convaincre. Elle possède une superstructure que nous pouvons schématiser ainsi:



Figure 5: superstructure de la séquentialité argumentative.

La séquentialité explicative-expositive est envisagée comme une séquence discursive composée de trois phases dont le but est de faire comprendre un phénomène. Une première phase expose le problème dont la solution est fournie par une explication qui détermine les causes d'un phénomène. La dernière phase propose une conclusion sous forme d'évaluation, de prise de position du locuteur.



Figure 6: plan de la séquentialité explicative-expositive.

La séquentialité dialogale-conversationnelle s'organise en fonction d'un processus temporel (succession des séquences d'ouverture, de centre – ou transactionnelle – et de clôture), structuré en plusieurs niveaux. Les diverses interventions se succèdent pour former, par deux ou trois, des échanges et entretiennent entre elles des liens plus ou moins contraignants. Les interventions sont constituées d'un ou plusieurs actes de langage (Kerbrat-Orecchioni, 1990; Vion, 1992).

La séquentialité poétique-autotélique de type chansons, proverbes, poèmes, etc.

Ces modèles nous semblent mettre en évidence l'impact de la situation sur les décisions que les interlocuteurs doivent prendre quant au choix d'un modèle de discours et en conséquence sur les capacités langagières actualisées. Ils nous paraissent utiles pour donner un éclairage sur l'actualisation des capacités langagières des sujets (dans notre cas, l'enfant et la logopédiste). Sur le plan de l'acquisition du langage, les implications d'une telle perspective sont nombreuses. Ainsi, les acquisitions linguistiques des jeunes enfants se réalisent en fonction des nécessités discursives de leur quotidien.

Dans un premier temps, l'enfant participe à des interactions de type «*dialogues en situation*» (de Weck, 2005a, p. 179) où un lien direct peut être établi avec la situation matérielle de production. C'est avant tout une évocation de personnes, d'objets, d'événements présents, où les partenaires ont des possibilités d'indexation, au moyen des gestes et/ou d'unités linguistiques. En passant progressivement d'un discours basé sur le *hic et nunc* à une capacité d'évocation d'événements absents et situés temporellement dans l'antériorité ou la postériorité, l'enfant élargit sa palette de productions discursives et devient plus autonome, passant d'un discours exclusivement polygéré à une capacité croissante de monogestion.

Pour terminer cette partie consacrée aux grandes conceptions de l'acquisition du langage, la perspective pragmatique, en tant que conception basée sur l'usage du langage nous offre un regard complémentaire basé sur les aspects fonctionnels de ces processus, la mise en place du langage en actes, comme nous allons le voir dans ce qui suit.

1.1.4. Une conception centrée sur l'usage du langage: la perspective pragmatique

1.1.4.1. Considérations générales : l'approche pragmatique dans les sciences du langage

«La pragmatique définie comme l'étude cognitive, sociale et culturelle du langage et de la communication se donne pour objectif de répondre à la question : comment définir et étudier l'utilisation du langage. Il s'agit donc bien (...) de déterminer le rapport qui existe entre la signification des énoncés et leur contexte de production» (Bernicot 2004, p.26).

La question de l'approche pragmatique dans les sciences du langage peut se résumer ainsi: *«Comment le langage (...) produit de la signification, c'est-à-dire des effets, dans le contexte communicatif de son utilisation par les locuteurs ?»* (Blanchet, 1995, p.9). On s'intéresse ici aux faits langagiers en relation avec les éléments concrets du contexte, on étudie *«(...) des relations entre les expériences de la langue et leur mise en fonctionnement effective par des sujets dans des situations de communication»* (Fuchs & Le Goffic, 1992, p.136). Ainsi, une partie non négligeable de l'activité communicationnelle implique de situer sa parole par rapport à celle des autres, le sens de nos énoncés étant profondément lié aux positions des interlocuteurs dans l'échange (Fortin, 2007).

La pragmatique puise ses richesses dans les influences de la philosophie du langage et de la sémiotique. Deux grands courants de pensée se développent dans ce contexte: la pragmatique énonciative et la pragmatique illocutoire. La pragmatique énonciative peut être définie comme *«l'étude des relations existant entre les signes et leurs utilisateurs»* (Jeanneret, 1999, p.28). Ce courant recherche les procédés linguistiques que met en place un locuteur pour se définir par rapport au message, se situer par rapport à lui (distance énonciative; Kerbrat-Orecchioni, 1980). C'est dans ce sens, que l'unité centrale de cette perspective est l'énonciation, comprenant l'ensemble des mécanismes qui permettent de produire un texte.

La théorie de l'énonciation (Benveniste, 1966, 1974; Culioli, 1967; 1990⁶) réinsère l'énoncé dans son contexte de production et de réception, définissant *«les traces de l'inscription, dans le système de la langue, de ses conditions d'utilisation»* (Fuchs & Le Goffic, 1992, p.133). Selon Benveniste, le locuteur *s'approprie* une langue; en même temps, *«il plante l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre»* (Benveniste 1974, p.82). Le *degré de*

«Bien des notions en linguistique, peut-être même en psychologie, apparaîtront sous un jour différent si on les rétablit dans le cadre du discours, qui est la langue en tant qu'assumée par l'homme qui parle, et dans la condition d'intersubjectivité, qui seule rend possible la communication linguistique» (Benveniste, 1966, p.266, souligné par nous).

présence est modifié selon le type de discours dans lequel on s'insère. Ainsi, une place centrale est-elle accordée à la notion de dialogue: l'énonciation a lieu dans une situation d'intersubjectivité. Parler, c'est toujours, s'adresser à quelqu'un, que ce soit d'une manière explicite ou non. D'où l'intérêt qui s'accroît pour la dimension fondamentalement dialogale du discours et ses implications sur le plan linguistique⁷. La structure du dialogue peut être décrite ainsi: deux sujets en position de partenaires assument alternativement la responsabilité de l'énonciation. Les recherches dans ce domaine décrivent des catégories linguistiques qui permettent d'ancrer le sens d'un l'énoncé dans l'énonciation.

⁶ Dans la lignée de Benveniste, Culioli (1967; 1981; 1990 entre autres) approfondit les recherches dans cette perspective et y adjoint une dimension supplémentaire, la notion d'*opérations*. Il intègre également les questions de référence, de sens et de discours et cherchera à établir des liens entre le cognitif et le linguistique (Bronckart, 1977/1995). Il relève l'importance et l'influence du contexte, des éléments extralinguistiques sur la production langagière. Il développe depuis une quarantaine d'année la Théorie des Opérations Énonciatives qu'il définit comme l'étude du langage appréhendé au travers de la diversité des langues naturelles (Culioli, 1990).

⁷ En cela Benveniste rejoint Bakhtine (1984).

Ce qui apparaît dans des expressions linguistiques spécifiques, comme les pronoms personnels (l'opposition je – tu), les démonstratifs, des marques temporelles, l'ensemble des déictiques, dont la référence et la signification dans l'énoncé ne peuvent être décrites en dehors de la situation d'énonciation: elles entretiennent une relation existentielle avec ce qu'elles désignent. Partant de là, Benveniste ébauche ce que nous pourrions considérer comme une première approche de l'analyse des types de séquences (Adam, 2005, voir plus haut) et de discours (Bronckart & *al.*, 1985, voir plus haut). En effet, en mettant en évidence la redondance de certaines marques linguistiques, notamment temporelles, il tente de différencier ce qui peut être décrit comme deux types de textes: le discours et le récit (Roulet & *al.*, 2001). Le récit et le discours sont considérés par Benveniste comme deux modalités spécifiques de l'énonciation. Ils se distinguent l'un de l'autre d'une part par leur but, d'autre part par leurs structures linguistiques caractéristiques, la dimension historique du récit s'opposant à condition immédiate de la situation de discours, où locuteur et interlocuteur peuvent s'influencer mutuellement.

C'est probablement la pragmatique illocutoire qui a le plus contribué à la popularité des approches pragmatiques (Kerbrat-Orecchioni, 2001). Austin (1962), philosophe britannique, a mis en évidence l'unité centrale de cette approche: l'acte de langage. La théorie des actes de langage met en évidence la part du faire dans le dire. Parler, c'est faire, c'est accomplir un acte (demande, requête, ordre, affirmation, promesse, etc.). Parler, c'est agir sur l'autre, c'est modifier un état de l'autre. La relation sociale établie ainsi entre le locuteur et l'interlocuteur peut être définie en termes de rôles ou de positions. Austin fut le premier à analyser méthodiquement les actes de langage pour établir une classification. Il décrit ainsi la présence d'énoncés performatifs (par opposition aux énoncés constatifs, qui représentent le monde), réalisant l'accomplissement de ce qu'ils énoncent (Fuchs & Le Goffic, 1992, p.138). Parallèlement à la production de l'énoncé, un acte est réalisé. La production d'un énoncé implique la réalisation de trois sortes d'actes de langage:

- les actes *locutoires*: ils se réfèrent à la production de sons (actes phonétiques, Dardier, 2004), la production de mots d’une langue donnée (acte phatique, *ibid.*), aux constructions de propositions, production de mots en fonction d’une syntaxe (acte rhétique, *ibid.*). Ils concernent la génération matérielle des énoncés, la composante physique de l’énoncé;
- les actes *illocutoires*: ils représentent les actes sociaux, conventionnels; ils se rapportent à la réalisation de l’acte effectué par le locuteur sur le destinataire. Les actes illocutoires sont caractérisés par une force illocutoire (affirmer, questionner, promettre, ordonner, etc.) et par un contenu propositionnel;
- les actes *perlocutoires*: effets de l’acte illocutoire sur le destinataire (ses actions, ses croyances, etc. Par exemple: convaincre, inspirer, effrayer...); ils correspondent à l’acte formellement provoqué par l’énoncé.

Dans le prolongement des réflexions d’Austin, on peut notamment citer Searle (1969; 1972; 1979) dont le questionnement porte sur le sens que le locuteur veut transmettre et comment l’énoncé produit est compris par l’interlocuteur. Le sens est considéré comme l’effet que le locuteur a l’intention de produire sur son interlocuteur. Dans cette idée, est associée à la notion d’acte illocutoire celle de force illocutoire. Les actes de langage sont ainsi définis selon les conditions qu’ils doivent remplir pour être aboutis. Searle (*ibid.*) en décrit quatre:

- condition de *contenu propositionnel*: l’acte à venir de l’interlocuteur;
- condition *préparatoire*: l’interlocuteur est en mesure de réaliser l’acte à venir et le locuteur le pense;
- condition de *sincérité*: le locuteur souhaite véritablement la réalisation de cet acte;
- condition *essentielle*: le locuteur encourage l’interlocuteur à effectuer l’acte.

C’est Searle, suivi par Vanderveken (1988, notamment), qui a conçu une classification des formes d’usage du langage sur la base de la notion de but illocutoire. Searle définit une taxonomie d’actes de langage basée sur un certain nombre de critères tels que:

- le but de l’acte illocutoire;
- la direction d’ajustement entre les mots et le monde;
- les différences dans le contenu propositionnel;
- la force avec laquelle le but illocutoire est représenté;
- les statuts respectifs du locuteur et de l’interlocuteur;
- les relations de l’énoncé avec les intérêts du locuteur et de l’interlocuteur;
- le style de l’accomplissement de l’acte.

«Les locuteurs qui veulent dire quelque chose en un contexte d'énonciation font plus que de représenter des faits du monde en exprimant des propositions ayant des conditions de vérité. Ils relient toujours le contenu propositionnel de leur pensée au monde avec des forces illocutoires» (Vanderveken, 2002, p.33).

À partir de ces critères, Searle élabore une taxonomie. Chaque acte illocutoire est donc porteur d'un ou plusieurs buts illocutoires. Searle (1969; 1979) en dénombre cinq:

- le but *assertif*: représenter les choses telles qu'elles existent (assertion, affirmation...);
- le but *directif*: faire agir l'autre (ordre, demande, conseil...);
- le but *engageant*: s'engager à faire quelque chose (promesse, offre, invitation...);
- le but *expressif*: exprimer une attitude (félicitation, remerciement...);
- le but *déclaratoire*: agir au moment d'une énonciation, par le seul fait de parler (déclaration de guerre, nomination, baptême...).

À cette taxonomie, nous aimerions ajouter encore un but dit *interactif*. En effet, certaines expressions, certains marqueurs appelés phatiques (Smith, 2007), tels que «oui», «ouais», «bon», «d'accord», «voilà», etc. ne sont pas inclus dans la classification citée plus haut. Ces expressions font partie cependant partie des émissions de type *rétroaction* (Pavelin, 2002) et participent au déroulement efficace d'une communication de face à face. Dans ce sens, ils peuvent être considérés comme des «*interventions à part entière*» (*ibid.*, p. 152). Les marqueurs ou expressions phatiques ont donc une fonction interactive (Smith, 2007) et font partie des stratégies et procédures mises en œuvre dans le cadre du système de «*pilotage conversationnel*» (Cosnier, 1987, p.312). Ils peuvent notamment être produits au cours de ratifications et ont pour but de rendre intelligible le choix que fait le locuteur d'une possible transition vers un autre topic (Fischer, 2000). Dans ce sens, les marqueurs phatiques peuvent être assimilés à la catégorie des actes interactifs (Colletta, 2004).

«(...) les actes interactifs, matérialisés par les signaux phatiques ou régulateurs, permettent l'ajustement et la coordination des actions entre interactants » (*ibid.*, pp. 70 – 71).

Plusieurs actes illocutoires peuvent avoir un même but, mais peuvent être énoncés avec une force illocutoire différente. Des composantes constituent la force illocutoire d'un énoncé (Searle, 1969), elles sont au nombre de six:

- le but illocutoire;
- son degré de puissance

- son mode d’accomplissement;
- ses conditions de contenu propositionnel
- les conditions préparatoires;
- les conditions de sincérité.

Pour être identiques, deux forces doivent contenir les mêmes composantes. Dans le cas contraire, leurs rôles linguistiques seront différents pour communiquer un contenu propositionnel. Les actes illocutoires sont considérés comme des actions intentionnelles qui peuvent aboutir ou non, ce qui introduit la notion de *condition de satisfaction* (*ibid.*).

«La notion de condition de satisfaction est une généralisation de la notion de condition de vérité qui est nécessaire pour couvrir tous les genres d’actes illocutoires. Tout comme une assertion est satisfaite quand elle est vraie, un commandement est satisfait quand il est obéi, une promesse est satisfaite quand elle est tenue, une requête quand elle est accordée, un conseil quand il est suivi, etc.» (Vanderveken, 2002, p.40).

Le courant pragmatique a profondément modifié la manière de concevoir le langage; son influence a touché diverses disciplines, dont la psychologie. Ces changements ont eu lieu autant sur le plan théorique que méthodologique avec des conséquences majeures notamment sur l’étude du développement et de la pathologie du langage, chez l’enfant et l’adulte (Bernicot & al., 2002), comme nous allons le voir dans ce qui suit.

1.1.4.2. Pragmatique et acquisition du langage

«Acquérir une langue signifie apprendre les mots de cette langue (le lexique) et les règles qui régissent leur enchaînement et leurs changements internes (les règles syntaxiques et morphologiques). Cela signifie aussi savoir comment utiliser ces connaissances pour exprimer des intentions communicatives en interagissant et en conversant avec son interlocuteur» (Veneziano, 2000, p.34).

C’est au travers de séquences interactionnelles récurrentes que l’enfant franchit un certain nombre d’étapes au travers desquelles il élabore des connaissances de l’utilisation du langage. Il accroît sa sensibilité à la perspective de l’auditeur, se détache progressivement des conditions matérielles de la situation de production et élargit ses connaissances des conventions pour produire des conduites langagières de plus en plus larges et diversifiées. C’est dans ce cadre que se centre l’approche pragmatique de l’acquisition du langage.

«L’apprentissage de la variation des formes des énoncés en fonction des situations est l’un des aspects essentiels de l’acquisition du langage et de la communication. Cet apprentissage est celui de la mise en correspondance des caractéristiques formelles des énoncés avec les caractéristiques de la situation de communication» (Bernicot, 1992a, p.216).

Pour tenter de comprendre l'élaboration progressive du rapport entre acquisition de significations et contexte, la pragmatique développementale s'est centrée principalement sur sept axes de recherche (Ninio & Snow, 1996; Bernicot, 2000, 2001, 2005):

1. L'acquisition des intentions communicatives et le développement de leur expression sur le plan linguistique.
2. Le développement des capacités conversationnelles (tours de paroles, interruptions, retours en arrière...).
3. Le développement des systèmes linguistiques gérant la cohésion du discours et le type de discours. À ce propos, notons qu'il existe des points communs entre les théories pragmatiques et l'approche discursive du développement du langage décrite au point précédent.
4. Le développement de la mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale (études des fonctions du langage et des actes de langage⁸).
5. L'acquisition des règles de politesse et autres règles culturellement et socialement déterminées.
6. L'acquisition des termes déictiques.
7. Les facteurs pragmatiques influençant l'acquisition du langage (les contextes d'interaction, les conduites d'étayage).

D'autres directions de recherches se sont également développées dans les axes de la pathologie du langage (notamment: Bishop, 1998; McTear, 1997; Hupet, 1996; Jisa & Strömqvist, 2002; Dardier, 2004; de Weck, 2005a) comme nous le verrons plus bas et de l'acquisition du langage chez l'enfant bilingue (Fantini, 1985), notamment.

Afin de parvenir à fonctionner de manière adéquate lors des échanges dans lesquels il est intégré, l'enfant doit apprendre que les énoncés endossent des sens différents selon les contextes dans lesquels ils sont produits et les interlocuteurs auxquels ils s'adressent. C'est justement ce qui intéresse le champ scientifique de la pragmatique.

⁸ Voir pour plus de détails Bernicot, 1992a, 1992b, 2000, 2001, 2005; Erwin-Tripp, 1970, 1977; Gallagher, 1981; Garvey, 1977; Hudelot & *al.*, 1990; Laval, 1997, 1999; Veneziano, 1999, 2001; Veneziano & Sinclair, 1995; Veneziano & Hudelot, 2002.

Adapté à l'étude du développement du langage, il a pour but de théoriser le rôle du contexte lors la compréhension et/ou la production des énoncés et des actes de langage (Bernicot, 2001). La structure du langage naît de l'usage, ce qu'on mit en évidence les «usage-based theory» (Tomasello, 2000; 2003; 2008; 2009; Lieven & Tomasello, 2008), dans une approche fonctionnaliste. Les diverses recherches réalisées dans ce domaine permettent de décrire les grandes étapes de l'acquisition des actes de langage, définis comme des actes sociaux «*intentionnellement posés (s) par le locuteur lors de la production de l'énoncé*» (Bernicot, 2001, p. 13). L'étude de l'ontogenèse du langage dans cette perspective pragmatique s'inspire notamment de la théorie des actes de langage (Austin 1962, voir plus haut). Trois stades sont ainsi déterminés pour décrire le passage d'une communication prélinguistique à une communication linguistique (Bates & al., 1979b): le stade perlocutionnaire ou perlocutoire, le stade illocutionnaire ou illocutoire, et finalement le stade locutionnaire ou locutoire.

Au stade perlocutionnaire, c'est en premier lieu une capacité d'intention de communication que l'enfant doit mettre en place, c'est dire prendre conscience de l'état d'attention de l'autre et être susceptible de le modifier par un comportement (gestes, regards, vocalises par exemple). À ce propos, la perspective fonctionnaliste et les théories de l'usage peuvent nous apporter un éclairage fondamental. Une intention communicative peut être définie comme «*one person expressing an intention that another person share attention withher to some third entity*» (Tomasello 2000, p. 63). L'enfant passe donc par une première étape où les actions qu'il exerce provoquent des effets sur l'auditeur, sans pour autant manifester une conscience de ces effets. L'adulte et l'enfant s'engagent dans des séquences d'échanges qui présentent les caractéristiques des échanges conversationnels langagiers. Une alternance de rôle sur le mode vocal (Veneziano, 2000) se met progressivement en place, base essentielle de la conversation dyadique.

Graduellement, l'enfant suscite l'aide de l'adulte pour obtenir un objet (intersubjectivité secondaire, Trevarthen, 1979, voir plus bas). Il développe une capacité de formuler un objectif, de définir les stratégies adéquates pour l'atteindre, d'attirer l'attention de l'adulte et de la maintenir. Il devient capable de faire usage de signaux, à faire usage de gestes dans un but communicatif.

Au cours de cette période, l'enfant dispose d'un répertoire de signaux posturo-mimo-gestuel qui ont une valeur communicative (Coletta, 2004). Il exprime ainsi ses émotions, au moyen de mimiques diverses, de l'orientation de son regard, fait usage de gestes conventionnels (saluer, applaudir, par exemple). Dans la mesure où geste et langage semblent appartenir à un unique système de production (McNeill, 1992), les étapes de l'acquisition du langage sont également marquées par la mise en place de gestes significatifs. Bien avant d'acquérir des capacités verbales, les enfants communiquent grâce à des gestes iconiques ou conventionnalisés, dont le pointage, qui se met en place vers neuf mois (*ibid.*; Veneziano, 2000) et précède l'apparition des premiers mots (Capone & McGregor, 2004). Les premiers gestes de pointage, ou déictiques (Bruner, 1983, voir plus haut; Tomasello & *al.*, 2007; Tomasello, 2008) vont permettre aux enfants d'isoler certains éléments de leur quotidien, ce qui les amène à construire des représentations de ces éléments pour, plus tard, parvenir à les nommer. Les gestes déictiques vont donc prendre une importance privilégiée dans ce contexte.

Les enfants comprennent et produisent ces actions de pointage dans des moments d'attention conjointe (Tomasello & *al.*, 2007). Ces épisodes d'attention conjointe ont lieu dans le cadre de formats (Bruner, 1983, voir plus haut), scripts (Schank et Abelson, 1977; Nelson, 1981), routines. Dès neuf mois (Tomasello, 2009), les enfants commencent à suivre le regard d'autrui, manifestent un certain plaisir à partager son attention. Cette capacité requiert trois conditions (Tomasello & Todd, 1983; Tomasello & Farrar, 1986): premièrement, il est nécessaire que l'épisode d'attention conjointe soit initié par l'un des deux partenaires et que, deuxièmement, leurs regards se rejoignent pendant trois secondes au moins; troisièmement, l'enfant doit démontrer une conscience de l'interaction par un comportement de signalisation tel que décrit plus haut. Lorsque cette attention conjointe peut avoir lieu, l'enfant accède à une forme de compréhension de l'autre, de l'état de l'autre. Dans ce sens, il devient apte à penser que l'autre pense aussi. Cette découverte de l'intentionnalité de l'autre peut être considérée comme une étape vers la Théorie de l'Esprit⁹, capacité à attribuer un état mental à autrui et, de ce fait, à anticiper ses comportements, sur laquelle nous souhaitons brièvement nous arrêter.

⁹ Ce terme a d'abord été utilisé dans le sens de la connaissance pratique que des primates peuvent montrer par rapport à l'état intentionnel d'êtres animés (Premack & Woodruff, 1978).

L'enfant comprend à la fois son rôle et celui de son partenaire dans la communication (Tomasello, 2008). De plus, vers douze mois, l'enfant serait capable d'utiliser sa compréhension de l'état émotionnel d'autrui pour attribuer une valeur, positive vs négative, à un événement, ce qui est évoqué en termes de «*social referencing*» (Veneziano, 2010, p. 98). Dès dix-huit mois, se développe une capacité de distinction entre ses désirs, ses préférences et ceux d'autrui ainsi que celle de s'y adapter¹⁰. À deux ans, les enfants peuvent fournir des indices indirects de considération des connaissances de l'autre. Ainsi, dans la situation où un objet est caché en l'absence de la mère (en opposition d'un objet caché en sa présence), l'enfant fournira d'avant de *pointage*, de vocalisations et de productions verbales (O'Neill, 1996).

Ces quelques considérations mettent en évidence que cette Théorie de l'Esprit est indispensable à la communication, car, pour se conformer aux règles pragmatiques il est nécessaire de tenir compte des connaissances et présupposés de son partenaire. Dans le cas contraire, la communication est compromise (voir plus bas, les troubles pragmatiques). Dans ce sens, on peut établir un lien entre l'acquisition du langage et de la Théorie de l'Esprit, lien allant dans le sens d'une interdépendance (Veneziano, 2010). À l'origine des premières acquisitions langagières (*ibid.*), la Théorie de l'Esprit permet aux enfants notamment d'établir des liens dans le but d'acquérir le sens de mots nouveaux. Ils parviennent à inférer le sens d'un mot nouveau en fonction de ce qu'ils estiment être nouveau du point de vue de leur partenaire communicatif (Akhtar & Tomasello, 1996; Tomasello & Haberl, 2003). Avec le langage, l'enfant peut aller plus loin dans la prise en compte des états internes de l'autre, le langage permettant d'aller au-delà du perceptible.

Dès deux ans, les enfants parviennent non seulement à appréhender la différence entre soi et autrui, mais peuvent également en tirer des conséquences, comme par exemple fournir des informations verbales à son partenaire de manière à réduire cette différence (*ibid.*). L'adaptation à l'interlocuteur, que nous évoquerons plus bas, est clairement en lien avec cette capacité...

¹⁰ Sachant que l'expérimentateur aime mieux les brocolis que les biscuits, même si la situation est différente pour l'enfant, ce dernier va donner des brocolis à l'expérimentateur (Repacholi & Gopnik, 1997).

Entre 10 et 18 mois, c'est l'objet qui sert de moyen pour obtenir l'attention de l'adulte et plus particulièrement l'action même de donner (Bates, 1976; Trevarthen, 1979). L'enfant utilise le pointage dans un but à la fois impératif et déclaratif (Bates & *al.*, 1979). Il parvient à préciser ses demandes. Apparaissent conjointement des gestes symboliques (exécutés la main vide et possédant une valeur référentielle et sémantique), produits isolément, sans parole, en remplacement de la dénomination verbale (première phase de l'évolution du geste, McNeill, 1992). Conjointement, l'enfant passe d'un face à face social à une décentration de son attention envers un objet (Tourrette et Guidetti, 1994). Dans ce sens, c'est une interaction triadique (*ibid.*, Trevarthen, 1979, voir plus bas) qui a lieu. Il tente d'établir une attention voire une action conjointe avec l'adulte en lien avec cet objet. Progressivement, il va passer des demandes d'objets aux demandes d'aide, puis d'informations (Nader-Grosbois, 2006), de l'action de donner à la désignation de l'objet, centre d'attention des deux partenaires. La communication prélinguistique forme donc la base de l'acquisition des conventions linguistiques et de l'arbitrarité du signe.

Le langage peut débuter lorsque les structures illocutoires sont utilisées comme support aux propositions à valeur locutoire. Autour de 12-16 mois, les enfants sont capables de produire des mots à valeur référentielle avec un contour intonatif exprimant un but communicatif (Tomasello, 2008). Ces premiers mots sont d'abord utilisés seuls, sous forme d'holophrases et dans des contextes particuliers, accompagnés de supports non verbaux comme le pointage (Tourrette & Guidetti, 1994; Tomasello, 2008). La signification réelle des verbalisations est alors inférée par l'adulte en fonction du contexte de production. Ces holophrases atteignent des fonctions illocutoires de plus en plus élaborées (indications, ordres, interrogations; Bates, 1976). Parallèlement, l'enfant élargit son répertoire de gestes, les produits de manière de plus en plus synchrone à ses productions vocales (McNeill, 1992¹¹). Vers 18 mois, les énoncés à un puis deux éléments vont transmettre davantage de significations qu'ils n'en contiennent effectivement dans leur structure.

¹¹ Cette évolution va aboutir, vers trois ans, aux premiers gestes co-verbaux iconiques.

On peut y trouver des *combinaisons de mots* où l'enfant combine deux mots dans un contexte où ils apparaissent simultanément (par exemple «balle table» en posant une balle sur la table), des «*schémas pivot*» (Tomasello, 2008) qui implique la présence d'une structure syntaxique récurrente déterminant la fonction de l'acte de langage (par exemple avec encore: «encore lait», «encore pain»...) et finalement, vers deux ans, des constructions «*item-based*» (Tomasello, 2000; 2008) où le marquage syntaxique fait partie de l'énoncé, souvent représenté au début au moyen d'un verbe spécifique («je veux»+ X). À ce propos, une hypothèse est avancée, à savoir que la première syntaxe mise en place par l'enfant serait en lien avec un inventaire de constructions de type «verb-island» (Tomasello, 1992), en français «îles verbales» (Bassano, 2007). L'enfant mettrait en place des productions de type schémas gravitant autour des verbes et développerait une mini-syntaxe indépendante pour chaque verbe. Jusque vers trois ans, l'enfant utiliserait des verbes dans des constructions particulières (transitives par exemple), et d'autres verbes dans d'autres constructions (intransitives), sans transférer les verbes d'une construction à l'autre. Il établirait ensuite des liens entre ces constructions, la question étant de savoir comment il parvient à procéder à un «copier – coller» des structures déjà maîtrisées afin d'en créer de nouvelles pour un usage spécifique. Il semblerait que ces nouvelles productions soient basées sur des schémas de production utilisés par l'enfant.

« When they (the infants) have no set expression readily available, they retrieve linguistic schemas and items that they have previously mastered (either in their own production or in their comprehension of other speakers) and then "cut and paste" them together as necessary for the communicative situation at hand – what I have called "usage-based syntactic operations" (Tomasello, 2000, p. 77).

Ayant acquis ces premières bases communicatives, l'enfant commence à exprimer une palette toujours plus différenciée d'actes de langage. Dans ses premières productions langagières, un même énoncé correspond à plusieurs actes de langage que l'entourage peut l'interpréter en fonction de l'intonation et du contexte de production (Sinclair, 1987).

Puis, l'enfant parvient progressivement à diversifier sa production d'actes de langage. Vers deux ans, il est possible de répertorier les actes de langage tels que:

- l'étiquetage: production verbale en regardant un objet sans s'adresser à autrui;
- la répétition d'un énoncé produit par l'adulte sans s'adresser à lui;
- la réponse à une production adulte;
- la demande d'action;
- la demande de réponse verbale;

- l'appel (nom de l'adulte);
- la salutation;
- la protestation;
- les exercices (productions vocales sans désir d'interaction).

Certains actes de langage ont fait l'objet d'études précises. C'est le cas des assertifs, des directifs et des promissifs (Bernicot, 2000; Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

a) Les assertifs

Dans ce domaine, les études sont peu nombreuses, et centrées surtout sur la capacité de reformuler, notamment en cas d'échec sur le plan communicatif. Les reformulations sont considérées comme un témoin soit de la compréhension par l'enfant de l'état mental de son interlocuteur (Golinkoff, 1993) soit de leurs capacités conversationnelles, c'est à dire leur compétence de participation à des routines dans le but d'obtenir quelque chose de leur interlocuteur. Ces hypothèses, qui semblent contradictoires, peuvent être envisagées comme complémentaires, la compréhension des états mentant devant être appréhendée sur la base d'un continuum (Bernicot, 2000). Les assertifs, qui permettent de partager un état mental, sont envisagés comme plus complexes que les directifs, dont le but est d'obtenir quelque chose. On observe cependant que des enfants âgés de deux ans et demi, suite à une demande de clarification de l'adulte, vont reformuler leurs assertions dans 84% des cas et leurs directifs dans 94% (Shatz & Watson O'Reilly, 1990). Dans ce sens, les enfants reformulent davantage pour obtenir quelque chose de leur interlocuteur que pour partager un état mental. Ces résultats sont confirmés par une étude de Marcos & Bernicot (1997), qui concluent que la production de reformulation varie avec la situation de communication. Nous évoquerons ce processus de reformulation avec plus de précision au point 1.3 de ce chapitre qui sera intégralement consacré aux phénomènes de reprises.

b) Les directifs

Les directifs sont fréquents dans les interactions adulte – enfant (Bernicot, 2000). De ce fait, les travaux dans ce domaine sont plus nombreux. Parmi les directifs, on distingue les demandes directes, qui impliquent une adéquation entre l'aspect formel de l'énoncé et l'acte social, et les demandes indirectes, où cette coïncidence n'est pas parfaite (Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

Les demandes directes, visant une clarification et liées notamment à une demande de confirmation ou une répétition de l'interlocuteur, sont acquises précocement en production et en compréhension (vers une année et demie – deux ans). Les demandes liées à une précision sont plus tardives (dès 3 ans). Plus tard, l'enfant parvient à établir une distinction entre demande de droit et de faveur (vers quatre ans) et entre demande d'action et d'information (vers six ans) (Bernicot, 2000). La capacité de production et de compréhension des demandes indirectes est d'abord liée étroitement au contexte de production et à une caractéristique conventionnelle de la demande et se met progressivement en place jusqu'à six ans (Bernicot, 2000, 2005; Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

c) Les promissifs

Cette catégorie d'actes de langage est également fréquente dans les interactions adulte – enfant. Les promissifs impliquent un engagement du locuteur à adopter une certaine conduite. Entre trois et six ans, la compréhension des promesses est fondée sur les caractéristiques contextuelles de la situation (Bernicot & Laval, 1996; Laval & Bernicot, 1999¹²). Au-delà, les enfants peuvent s'appuyer sur certaines marques temporelles (comme le futur périphrastique), mais ce n'est que vers dix ans que la prise en compte des caractéristiques temporelles des énoncés est véritablement considérée (*ibid*).

La production d'actes de langage implique des connaissances particulières pour parvenir à communiquer. Ainsi l'enfant doit disposer de connaissances linguistiques (utilisation de structures spécifiques pour accomplir certaines fonctions), socio-contextuelles (l'utilisation appropriée d'actes de langage selon la situation) et sociocognitives (choix d'une forme d'actes de langage selon l'intervention de son partenaire). L'enfant démontre une capacité progressive d'adaptation d'une part aux situations d'interactions auxquelles il participe, d'autre part aux différents locuteurs avec qui il interagit, comme nous allons le voir.

¹² Etude réalisée sur des enfants français âgés entre trois et dix ans dans une tâche de complétion d'histoire présentée sous forme de bande dessinée. Ces histoires variaient en fonction de deux facteurs: les temps des verbes (futur périphrastique, futur simple, passé composé) et la nature du contexte de production (spécifique, en lien avec la condition préparatoire ou neutre).

a) L'adaptation aux situations d'interaction.

Des capacités précoces d'adaptation aux contextes d'interlocution ont été mises en évidence (Beaudichon & *al.*, 1978; Bami-Mouling, 1977, Slama-Cazacu, 1977, notamment). L'actualisation des capacités langagières étant dépendante des conditions de production, nous pouvons effectivement nous attendre à ce que les enfants soient sensibles à ces paramètres. Différentes recherches ont conclu à l'existence d'une capacité à tenir compte de certaines composantes du contexte pour actualiser des moyens linguistiques diversifiés. En variant le référent (présent vs absent), les interlocuteurs (enfants du même âge, avec ou sans tsdl, plus ou moins âgés, adultes), leur rôle respectif (symétrique vs asymétrique), et le but d'une situation, on a pu observer chez l'enfant la possibilité de modifier le type de texte produit et sa planification (de Weck & *al.*, 1995¹³). Ceci met en évidence une sensibilité de l'enfant aux paramètres contextuels et une capacité à s'y accorder. Ainsi, selon le contexte (jeu symbolique – explication d'une construction, narration, récit d'expérience), les productions textuelles des enfants vont varier (de Weck & *al.*, 1995; de Weck, 1996). Par exemple, dans la situation où l'enfant doit expliquer le fonctionnement d'un jouet à un adulte, davantage d'énoncés pour attirer l'attention sont répertoriés. Dans une situation de jeu libre, les énoncés sont syntaxiquement plus complexes. Il est également possible d'observer une variation dans la production des verbes modaux en fonction des caractéristiques des situations de communication dans lesquelles les enfants sont impliqués (Day, 2009).

¹³ Deux groupes d'enfants âgés de 4 à 6 ans, avec et sans tsdl.

b) Adaptation à l'interlocuteur

De manière générale, les enfants actualisent des capacités précoces d'adaptation aux caractéristiques de leur interlocuteur et tiennent également compte de leurs besoins informatifs (Lafontaine, 1983). Les enfants font preuve d'une aptitude à se représenter les compétences langagières de leur partenaire et à choisir des moyens linguistiques en fonction de la situation. Ainsi développent-ils des capacités pragmatiques visant l'ajustement de leur production discursive en fonction des besoins de leur interlocuteur.

Entre 18 et 24 mois, on peut mettre en évidence une capacité d'adaptation sous forme de modification des productions verbales selon que l'interlocuteur est un parent ou un adulte non familial et qui, par conséquent, ne possède pas de présupposé commun (Tomasello & *al.*, 1983). Ils parviennent également à fournir uniquement les informations utiles à leur partenaire, omettant de donner celles dont ce dernier est probablement déjà en possession et peuvent précocement évaluer les attentes de leur interlocuteur et modifier leur production dans ce sens (Pratt & *al.*, 1977¹⁴). Plusieurs recherches parviennent aux mêmes conclusions (Bokus & Shugar, 1979; Ingold & *al.*, 2005). Il semblerait que les enfants de cet âge puissent reconnaître la position de l'adulte dans une situation d'interlocution particulière et cette capacité se développerait de manière précoce.

Entre deux et quatre ans, les adaptations sont relativement générales puis, au-delà de quatre ans, elles deviennent plus subtiles (en fonction du sexe, du niveau cognitif de leur partenaire; de l'anticipation du degré de coopération, par exemple). Ainsi, au niveau de la production de directifs, on a pu observer qu'un enfant est moins direct avec son père qu'avec sa mère, avec des visiteurs qu'avec ses parents. Entre quatre et neuf ans, il est moins direct avec un enfant plus âgé qu'avec un plus jeune, avec un adulte occupé qu'avec un adulte non occupé, avec un pair amical qu'avec un pair hostile (Bernicot, 2000). Dans ce domaine, des adaptations encore plus fines ont été mises en évidence : en fonction du quotient intellectuel, du sexe, de la popularité de l'interlocuteur, ou encore en lien avec l'anticipation de la coopération de l'interlocuteur (par exemple en produisant l'expression «s'il te plaît» à des endroits différents de son énoncé) (*ibid.*).

¹⁴ Trois groupes d'enfants âgés de 5-6 ans, 7 ans et 9 ans.

De manière générale, un enfant peut modifier son discours selon qu'il s'adresse à un partenaire plus jeune ou plus âgé que lui (Brami-Mouling, 1977; Vandromme, 2000). Il effectue alors des modifications affectant différents niveaux, à savoir: les niveaux *prosodique* (élévation de l'intonation de sa voix, ralentissement du débit), *morphosyntaxique* (production d'énoncés plus courts, contenant peu de subordonnées ou de coordonnées, emploi du discours direct, références pronominales anaphoriques suivies du substantif qui sert de référent au pronom¹⁵) et *pragmatique* (expressions fréquentes pour attirer l'attention de son partenaire, demandes de confirmation et de clarification; allongement du discours dû notamment à un nombre important d'explications).

Autre type d'adaptation, dans une situation de récit en présence d'un adulte étranger vs non étranger, les enfants (âgés entre huit et douze ans) font preuve d'adaptation au niveau linguistique de leur partenaire de communication (Beaudichon & al., 1978). Ces adaptations langagières peuvent être comparables aux manifestations du langage modulé (Moreau & Richelle, 1997).

Les enfants dès quatre ans et demi semblent également doués d'une capacité d'accordage aux caractéristiques sociales de leur interlocuteur. On a pu ainsi évaluer l'habileté d'enfants¹⁶ à manier différents degrés de politesse lors de production de requêtes à l'intention d'une personne âgée (symbolisée par une marionnette) (Bates, 1976). Dans cette étude, les enfants les plus âgés (4;6 et 6;0) produisaient une proportion significativement plus élevée de requêtes considérées comme polies que les enfants plus jeunes; des possibilités d'adaptation à un partenaire déficient ont également été décrites chez des enfants âgés entre six et dix ans (Vandromme, 2000).

¹⁵ Exemple: le garçon le prend, le ballon.

¹⁶ Enfants âgés entre 2;10 et 6;0 ans.

Conclusions

De manière synthétique, les perspectives qui ont éclairé les théories de l'acquisition du langage sont parties d'une conception de l'acquisition du langage qui plaçait l'enfant dans une relation dépendante de l'adulte (apprentissage par imitation). Elles sont passées ensuite par une étape décrivant l'enfant comme acteur central de ses acquisitions, la part du social étant insignifiante (processus innés d'acquisition; constructions individuelles par paliers successifs). Elles ont finalement abouti à une conception d'un sujet inscrit socialement dans des processus interactionnels et des types de discours différents, personnellement actif dans ses apprentissages. Il est assez clair aujourd'hui de considérer que le langage se développe en premier lieu par des actes communicatifs réciproques ayant lieu dans des contextes particuliers, grâce à l'action du milieu social. Ainsi, l'enfant doit être considéré comme un partenaire actif, mettant en œuvre toute une palette de stratégies pour parvenir à communiquer des informations, des besoins et à traiter ce qui lui vient du monde extérieur. Le langage se construit par et pour la communication. Observer un langage extérieur aux situations qui lui ont donné naissance revient à le considérer comme un objet décharné, ayant perdu son sens... et son essence...

1.2. Les stratégies d'étayage dans les interactions adulte – enfant typique

La question qui peut ici se poser est celle de la manière dont s'organisent les échanges au sein des formats dans lesquels interagissent adulte et enfant. Quelles sont les caractéristiques spécifiques de ces énoncés ? Comment s'y prend l'adulte pour conduire ces séquences qui permettent à l'enfant d'effectuer un voyage dans la zone proximale de développement ? Ce qui nous amène à définir un peu plus précisément en quoi consistent ces conduites langagières qui étayent l'enfant et l'engagent dans un processus d'acquisition de capacités langagières. Après avoir défini l'étayage de manière général et l'étayage langagier en particulier, nous évoquerons de manière plus précise un processus central dans ce domaine : le phénomène des reprises sous l'angle de leur fonctionnement et de leur rôle dans l'acquisition des capacités langagières du jeune enfant.

1.2.1. Définitions de l'étayage : apprendre dans l'interaction

Comme nous l'avons décrit plus haut, la perspective interactionniste considère l'enfant comme sociocentrique, c'est-à-dire comme un partenaire à part entière dans la communication, possédant dès le départ une capacité d'adaptation à l'interaction, apparaissant précocement. Cette intentionnalité se développe de manière précoce dès la petite enfance (Tomasello, 2009, notamment). D'emblée, les comportements de l'enfant sont interprétés comme signal d'une communication. Des échanges, ancrés dans le rythme de base de l'alternance se mettent en place, et fonderont l'origine des tours de paroles. On peut alors les qualifier de pseudo conversations ou proto-conversations (Bateson, 1971, 1975, 1979) avec prises de tour (Bruner, 1983, 1987; Beaudichon & *al.*, 1988). Chez le jeune enfant, cette capacité à prendre part à des interactions sociales, mise en évidence au cours de ces vingt dernières années, est fondamentale pour la mise en place des stratégies d'étayage, car ces premières activités en présence de l'adulte vont encourager ce dernier à entrer dans ce processus. Elles ont notamment été définies comme intersubjectivité primaire (Trevvarthen, 1979; Trevvarthen & Logothetti, 1989), qui peut être considérée comme une intercompréhension basée sur le partage d'affects ayant lieu au cours de routines. Au cours de ces échanges, chaque partenaire semble prendre des informations sur l'état de l'autre et s'y adapte.

Le nouveau-né y est d'emblée considéré comme capable de communiquer. Il exprime ses besoins, ses émotions par toutes sortes de moyens (changements d'expressions du visage, mouvements des lèvres et de la langue, etc.) et s'ajuste aux signes transmis par l'adulte. Rapidement, une alternance de comportements, non verbaux puis progressivement vocaux, s'organise. Ainsi se crée un focus commun, d'origine essentiellement affective, entre la mère et son enfant. Cet état contient les prémices d'une intersubjectivité secondaire, apparaissant vers neuf mois (Trevvarthen & Hubley, 1978), et décrite comme le partage par les interlocuteurs, d'une définition de la situation assez similaire (Wertsch, 1985). Chaque partenaire fait ainsi l'hypothèse que l'interlocuteur peut comprendre son acte, langagier ou non, comme lui-même le fait. L'intérêt pour les personnes et l'attrait des objets, jusqu'alors en conflit (attention portée soit sur la mère, soit sur les objets), se rejoignent et se coordonnent. Les échanges deviennent triadiques. Dès lors, l'enfant accepte et s'intéresse aux actions et désirs de son parent et l'objet est utilisé dans une expérience menée conjointement. Il cherche à partager des expériences, il est attentif, entre dans des comportements d'imitation des vocalisations conventionnelles, des actions et des gestes de son partenaire (Bruner, 1976 ; 1983; Bates, 1979; Tomasello & Farrar, 1986; Trevvarthen & Aitken, 2003; Trevvarthen & Hubley, 1978; Trevvarthen & Logothetti, 1989, notamment). D'autres habiletés interactionnelles vont se développer, d'abord par le jeu, puis le langage, au sein de divers types d'interactions (Garvey & Hogan, 1973).

Le rôle de l'adulte consiste donc à accompagner l'enfant en lui offrant l'étayage dont il a besoin. Dans ce cadre, trois modalités d'interaction, définies sur un critère de contribution réciproque des partenaires, sont mises en évidence (Beaudichon & *al.*, 1988): *l'imitation*, la *tutelle* et la *co-construction*. Ces trois modalités interviennent différemment dans le développement de l'enfant.

a) L'imitation

L'imitation est le mécanisme le plus précoce et peut être envisagée comme «(...) *la mise en œuvre, par le sujet imitant, des procédures de mise en relation entre les moyens et les buts qu'il a observés chez le sujet modèle*» (Winnykamen, 1990, p. 334). On peut donc supposer que l'enfant qui imite élabore des stratégies de sélection et de traitement des informations en fonction de son niveau propre. L'imitation apparaît toujours dans l'interaction et favorise le maintien de l'activité en cours.

Elle peut même constituer le centre de jeux, devenant ainsi intention, but et processus, donc moyen de communication dans l'activité. Elle appartient à certaines routines, certains jeux menés conjointement avec les parents. L'imitation est réciproque, interactive et offre une structure proche de celle des tours de parole, tout en supportant mieux les superpositions que la conversation. Elle est active, car elle nécessite une prise, puis une sélection de l'information. L'imitation n'a pas la même fonction selon la personne de référence: modéliser un adulte a plutôt une valeur d'acquisition (fonction instrumentale), et imiter un pair plutôt une valeur de communication (fonction relationnelle), tout en favorisant l'accès à d'autres habiletés sociales, notamment la coopération. Ces deux fonctions sont liées et s'influencent réciproquement.

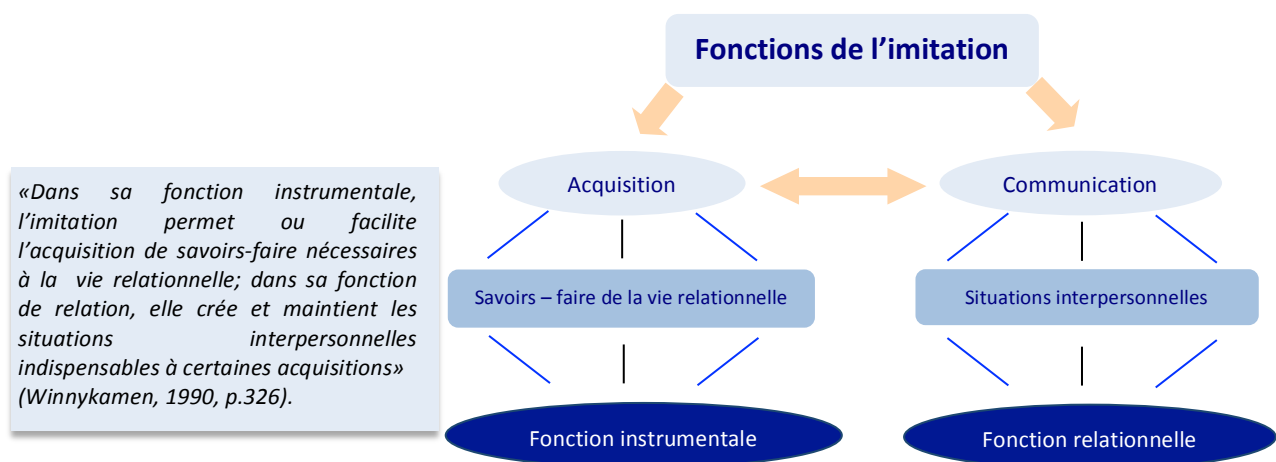


Figure 7: fonctions de l'imitation (d'après Winnykamen, 1990).

b) La tutelle

La *tutelle* suppose avant tout une asymétrie des compétences des partenaires. Cette situation d'interaction remplit au moins trois conditions: outre la dissymétrie des compétences, elle implique un «*enrôlement effectif des partenaires et [des] différences mais convergences des buts dans l'interaction*» (Winnykamen, 1990, p.125). Chaque interactant vise son propre but: l'enseignement pour le tuteur, la réalisation de la tâche pour l'apprenant. Vygotsky (1978)¹⁷ est le premier à mettre l'accent sur ce mécanisme observé essentiellement entre un adulte et un enfant. Il insiste sur le rôle de guidage de ce dernier.

¹⁷ Voir plus haut 2(1.1.2).

Ce sont les travaux de Bruner qui, à la suite de ceux de Vygotski, ont conceptualisé l'activité de tutelle et l'étaillage de l'activité d'un enfant par un adulte (Bruner 1983). Le concept d'étaillage est traduit de l'anglais¹⁸ «*scaffolding process*» (Wood & al., 1976; Vygotski, 1978). Il décrit «l'échafaudage» offert par un tuteur (l'expert) à un enfant pour l'aider à dépasser ses difficultés dans la résolution d'un problème, servant d'appui (étai) à un apprentissage.

«Examinons maintenant la façon dont les adultes organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts. (...) Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est un peu comme un "**étaillage**", à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul» (Bruner, 1983, p.288, souligné par nous).

Bruner analyse l'activité de tutelle à partir de la théorie de l'acquisition du langage proposée par Vygotski (1934/1997). Il met en évidence deux aspects théoriques indispensables à l'adulte qui assure un étaillage de l'activité de l'enfant, dépendant tout à la fois de la tâche et de l'enfant qui accomplit la tâche:

«Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feed-back ni inventer de situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est dans la maîtrise de la tâche. Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois **dépendant de la tâche** et **dépendant de l'élève**, les exigences de la tutelle étant engendrées par l'interaction» (Bruner, 1983, p.277, souligné par nous).

Le premier aspect se réfère aux connaissances actualisées pour effectuer une tâche particulière et les moyens mis en place pour assurer sa réussite. Nous pouvons le mettre en lien avec les fonctions assurées par le tuteur. Bruner (1983) en définit six.

1. L'*enrôlement*: l'adulte s'efforce de soutenir l'intérêt de l'enfant par rapport à la tâche en protégeant l'enfant des distractions éventuelles et en maintenant une attention conjointe.
2. La *réduction des degrés de liberté*: désigne les procédés par lesquels l'adulte simplifie la tâche pour aider l'apprenant à résoudre le problème; «cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution» (ibid., p.277).
3. L'*orientation*: consiste à s'assurer que l'enfant ne s'éloigne pas du but assigné et maintienne son intérêt vis à vis de la tâche.

¹⁸ Ce terme a été cité pour la première fois en français, par Bruner en 1983.

4. La *mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche* consiste à attirer l'attention sur les éléments pertinents tout au long de l'activité.

5. Le *contrôle de la frustration* permet d'éviter que les difficultés rencontrées ne se transforment en échec et n'entraînent un sentiment de démotivation par rapport à la tâche. C'est une manière de sauvegarder la face de l'enfant, d'utiliser des moyens pour lui «faire plaisir». Ainsi «*la résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui*» (ibid. p.289).

6. La *présentation de modèles de solution* implique une manière de styliser l'action à produire. Cela peut impliquer une reformulation d'une action précédemment ébauchée par l'enfant, dans le but que ce dernier se l'approprie.

Précocément, l'enfant bénéficie d'un étayage de l'adulte dans les diverses activités de résolution de problème dans lesquelles il est impliqué. Au fur et à mesure de son développement, le genre des problèmes à résoudre va évoluer au même titre que les stratégies d'étayage que va lui fournir l'adulte. Par ailleurs, différentes caractéristiques de l'interaction de tutelle sont mises en évidence selon que l'étayage, offert sous forme d'actions ou d'informations, se réfère au sujet lui-même, à la tâche à proprement parler, aux liens entre activités du sujet et composante de la tâche ou les stratégies d'adaptation du sujet.

c) La co-construction

L'appréhension de la notion de co-construction est envisagée dans la perspective socio-constructiviste définie par Perret-Clermont (1979/1996) et Doise & Mugny (1981). Au contraire de l'interaction de tutelle, cette interaction implique une symétrie des compétences et un but partagé (Florin, 1995). Elle peut prendre deux formes: soit la collaboration avec des apports complémentaires de chaque partenaire, soit la forme conflictuelle, de type conflit socio-cognitif, impliquant la confrontation de points de vue. Dans le domaine de l'acquisition du langage, une troisième modalité peut être envisagée, se situant entre la tutelle et la co-construction, modalité qui pourrait être décrite comme une «*co-construction orientée*» (Bernicot, 2004, p. 23). Dans ce contexte, l'asymétrie entre les compétences de l'adulte et celles de l'enfant est bien présente, mais les deux partenaires agissent dans un but commun: se comprendre. Dès 5 ans, les mécanismes de co-construction et de tutelle sont dominants dans les interactions. Dès lors, la souplesse des passages d'une modalité à l'autre est accrue. La relation de tutelle, bien que présente entre enfants, est plus spécifique d'une interaction adulte-enfant.

Dans ce qui va suivre, nous décrirons les stratégies mises en œuvre par l'adulte pour offrir à l'enfant des occasions de mettre en œuvre des processus d'apprentissage langagiers, et notamment de se saisir de certains éléments, au moyen de la notion d'échafaudage et de la stratégie spécifiquement langagière que peut représenter le processus de reprise.

1.2.2. L'échafaudage langagier

«Interagir, c'est communiquer. Au cœur de la communication se trouve un outil inestimable, le langage, et c'est dans l'interaction que les enfants apprennent leur langage maternel» (Clark, 2010, p.25).

L'échafaudage langagier peut être envisagé comme un processus qui réunit différentes fonctions : relationnelles, référentielles et métacognitives (Hudelot, 1999). Les interventions de l'adulte sont en lien avec le comportement langagier de l'enfant. *«La conduite de l'adulte est pour partie tributaire de celle de l'enfant; elle est en un sens déclenchée par la conduite de ce dernier»* (Hudelot, 1999, p. 220). Ce sont notamment (mais pas uniquement) les formats, tels que nous les avons définis plus haut, qui offrent le contexte permettant à ces échanges de soutien d'avoir lieu et d'exploiter la zone proximale de développement de l'enfant. À ce niveau, l'échafaudage langagier peut être défini comme *«la trace du processus de co-élaboration d'une formulation verbale au profit d'un des interlocuteurs et au bénéfice de l'interaction en cours, que ce processus soit ou non le résultat d'une demande, une prévention ou d'une réparation»* (Hudelot, 2005, p. 347). Dans ce contexte, la zone proximale concernera donc *«la distance même entre la langue de l'adulte et celle de l'enfant»* (Hudelot, 1999, p. 221). L'échafaudage langagier implique ainsi tous les moyens mis en œuvre par l'adulte pour permettre à l'enfant une mise en mots particulière, en tenant compte du contexte spécifique dans lequel a lieu l'interaction. Cette conception de la notion d'échafaudage comporte des singularités par le fait que, notamment dans l'interaction verbale, l'expert détient peu d'informations sur l'objet fini (Hudelot, 2005). Au contraire, dans les situations proposées par Bruner (1983)¹⁹ le tuteur avait une parfaite connaissance de l'objet auquel devait parvenir l'enfant. Ainsi, il existe par exemple plusieurs manières de décrire une image, de raconter une histoire, de construire un récit d'expériences personnelles, d'interagir dans une situation de jeu symbolique, etc. De plus, l'adulte tente de comprendre l'enfant autant que l'enfant tente de le comprendre.

¹⁹ Situation dans laquelle l'enfant devait reconstituer un puzzle.

Il précise le sens de ses propos au moins autant que ceux produits par l'enfant et co-construit la signification du discours avec l'enfant. C'est dans cette interaction de type co-construction orientée (Bernicot, 2004, voir plus haut) que vont prendre racine les processus d'étayage verbal.

Ces processus peuvent par ailleurs être considérés de trois manières (Hudelot & Vasseur, 1997; de Weck, 1998):

- comme *réaction* aux propos d'autrui, avec une dépendance des échanges d'un partenaire conversationnel à un autre (ce qui conditionne ensuite les productions verbales de ce dernier);
- comme *ressource* pour le novice, dans le sens où il peut prendre appui sur les connaissances de l'expert qui assure la poursuite et la cohérence du dialogue;
- comme *déclencheur d'activité*, ce qui permet au novice de faire avec l'expert ce qu'il n'aurait pas pu faire seul (zone proximale de développement, Vygotski, 1934/1985).

L'étayage langagier peut être envisagé comme une conduite allant au delà d'un simple apport d'information, la situation de dialogue étant davantage qu'une situation de résolution de problème. L'adulte réalise un ensemble de conduites polysémiques guidant les interactants sur différents plans, à la fois cognitif, affectif et relationnel. De plus, les interactions de tutelle varient qualitativement en fonction de l'âge de l'enfant, passant d'une modalité d'enrôlement dans une activité conjointe à, vers 5 ans, un accueil de la demande de vérification de l'enfant.

«L'étayage **n'est pas un simple échafaudage statique**: c'est une aide apportée au moment opportun, qui peut d'ailleurs entrer en concurrence avec d'autres conduites nécessaires à la réalisation de la tâche» (Hudelot, 1993, p.52, souligné par nous).

Partant de l'idée que le développement du langage réside dans l'appropriation et l'utilisation par l'enfant de routines et de codes (François & al., 1984), l'étayage langagier pourrait donc être considéré comme une manière d'aider l'enfant à transférer ces routines acquises au travers de jeux langagiers²⁰ (voir pour plus de détails François, 1993), à des tâches langagières précises (Hudelot, 1993).

²⁰ Pour François (1993), l'enfant entre dans le langage notamment par le jeu, dans des dialogues avec l'adulte où s'observent des va-et-vient ludiques liés notamment aux processus d'imitation.

De cette manière, deux conditions seraient considérées comme favorables à l'acquisition de conduites langagières par l'enfant: d'une part, le fait que les énoncés produits par l'adulte soient situés dans le centre d'attention et/ou discursif de l'enfant (attention conjointe, Bruner, 1977), d'autre part, le fait que le dialogue entre les deux partenaires se co-construise selon des formats familiers et, par conséquent, prévisibles (Marcos, 2004).

Ainsi l'enfant parvient-il plus aisément à donner sens aux intentions communicatives des échanges dans lesquels il est inséré.

Autre position intéressante défendue par Hudelot (1993), celle de dégager l'étayage d'un aspect purement intentionnel du locuteur adulte. En effet, de telles conduites ne comportent pas forcément une visée d'apprentissage. Dans ce sens, une interaction expert – novice ne va pas obligatoirement donner naissance à une relation de tutelle. L'adulte peut assumer d'autres rôles discursifs que celui de tuteur, assumant la position de véritable partenaire dans une relation moins asymétrique, à l'écoute des propositions de l'enfant et contribuant à l'élaboration conjointe du discours. Parallèlement, certaines activités définies comme étayantes peuvent fonctionner de manière inverse²¹. Dans ce sens, il semble préférable d'envisager ces conduites selon l'effet produit sur le comportement langagier de l'enfant à un moment donné.

«Une conduite de l'adulte ne constitue un étayage langagier pour un enfant particulier engagé dans une activité particulière que parce que cette conduite se situe, à ce moment là, dans sa zone proche (de) développement, parce qu'elle lui permet de produire un énoncé adapté à l'activité langagière en cours» (Hudelot, 1993, p.53)

Dans cette optique, trois aspects concernant les interventions de l'adulte au cours d'un dialogue avec un enfant sont envisagés (Hudelot, 2005). Elles sont en lien:

- avec la gestion de l'interaction, le contenu de la tâche, la forme des interventions verbales des enfants;
- avec son propre discours;
- avec le tour de parole suivant ou *«le mouvement dialogique précédent»* (*ibid.*, p. 347), impliquant ainsi une dépendance sémantique dans l'échange, dont on connaît par ailleurs les bénéfices sur l'acquisition de capacités langagières²².

²¹ «Contre-étayage » (François, 1990), voir plus bas.

²² Voir plus bas.

Nous constatons que cette manière de considérer l'étayage est liée à une position dialogique, dans laquelle un énoncé est produit en fonction d'un interlocuteur, le locuteur anticipant sur la compréhension possible de son interlocuteur. Quatre niveaux d'analyse de l'étayage peuvent ainsi être décrits (Hudelot, 1993) en fonction de quatre critères:

a) Étayage global vs local.

- l'étayage *global* fait référence aux conduites qui permettent de mettre en place la communication, de réguler l'interaction. Cela peut comprendre certaines formes paraverbales et gestuelles;
- l'étayage *local* concerne l'effet des propos de l'adulte sur le contenu des énoncés et la manière de les formuler.

b) Positions dans l'interlocution (Hudelot, 2005).

Selon la position adoptée par l'adulte, les modes d'étayage vont différer. Quatre positions principales du discours de l'adulte en interaction avec un enfant sont mises en évidence:

- *Position 0*: il s'agit le plus souvent d'un cadrage, d'une présentation de l'activité.
- *Position 1*: l'adulte initie l'échange, encourage l'enfant par des questionnements de manière anticipative ou proactive.
- *Position 2*: l'adulte s'exprime à la place de l'enfant ou induit très précisément le discours de l'enfant en amorçant l'énoncé; il peut également proposer sa propre formulation.
- *Position 3*: l'adulte évalue, reformule, ratifie a posteriori les énoncés produits par les enfants. C'est le lieu des demandes de clarification, de confirmation, de reformulation (Hudelot, 1993).

c) Attentes de l'adulte.

Les attentes de l'adulte vont dépendre autant de l'objectif fixé que des capacités qu'il évalue chez l'enfant (sa zone proximale de développement). Ces attentes vont impliquer des exigences et des contraintes de degrés différents.

d) Genres discursifs.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, c'est bien dans l'interaction que les enfants vont s'approprier les différents genres discursifs. En privilégiant certains contenus, l'adulte aide l'enfant à gérer des aspects de continuité dans son discours.

Dans ce sens, il est dans une situation où il assure une polygestion de genres discursifs divers: il étaye l'enfant dans la construction d'une histoire, d'un récit, d'une description. Il lui permet de voyager dans l'hétérogénéité des genres discursifs. L'adulte peut rester à un niveau «questions – réponses» avec commentaires et apports d'informations; il peut imposer un genre homogène de discours ou encore introduire une forme de complexité en encourageant l'enfant à utiliser divers genres discursifs et favoriser un aspect hétérogène dans la production textuelle. Dans le cadre de la communication entre adulte et enfant, l'enfant peut ainsi s'appuyer sur les interventions d'un interlocuteur plus compétent pour produire à plusieurs des discours qu'il n'aurait pu produire seul (François, 1990; Vasseur & Hudelot, 1998; Hudelot, 1993). Ainsi des recherches ont mis en évidence une influence claire de l'étayage de l'adulte dans la production de récits narratifs, apparaissant notamment sous forme d'accroissement du nombre de mots, de la longueur de la production ainsi que du nombre d'événements mentionnés (Laval, 2005; Soler & Solé; 2010).

Autre approche, celle de François (1993) qui insiste sur la manière d'intervenir adoptée par l'interlocuteur, en fonction de son influence sur le déroulement de l'interaction verbale. Il utilise quatre critères pour décrire l'étayage langagier.

1. Le moment où l'adulte intervient;
2. Le type de prise en compte du discours de l'enfant, la part d'initiative que l'adulte laisse à l'enfant;
3. Les modalités linguistiques de l'interaction, à savoir:
 - les aspects métalinguistiques, réalisés sous forme d'approbations, de reformulations, de corrections;
 - les actes de langage produits en termes de questions/réponses, interdits et directifs;
 - les éléments relevant d'une relation parallèle comme les prises de parole à la place de l'enfant ou les ébauches de réponse;
 - les effets sur le discours de l'enfant.
4. Le déroulement du dialogue (les thèmes sélectionnés et les changements de rôle).

À partir de ces critères, il distingue quatre variétés d'étayage (François, 1990).

- *L'étayage insistant*: l'adulte submerge l'enfant de questions dans l'objectif de le «faire parler».
- *Le mode conversationnel*: alternance des prises de parole avec des mondes, des genres et des catégories variables.
- *L'étayage de type «parler de»*: par ses répétitions, ses maintiens de thèmes, l'adulte induit une forte continuité thématique.
- *Les codages contrastés*, où apparaît une divergence des interventions des deux interlocuteurs.

Ces modes d'étayage fonctionnent à différents niveaux: la correction formelle, l'adéquation pragmatique, sémantique et discursive. Ils varient en fonction de divers facteurs, parmi lesquels, notamment, le développement progressif des capacités langagières de l'enfant, les aspects socio-culturels liés à l'interaction adulte – enfant et le contexte de cette interaction (jeu symbolique, échanges autour d'un livre, confection d'un bricolage par exemple) (de Weck, 2000, 2010; Ingold & al., 2008).

Grâce aux diverses démarches étayantes de l'adulte, l'enfant peut établir des relations entre son propre discours et le discours de l'adulte et mettre en place des moyens de communication de plus en plus appropriés et efficaces. Ces stratégies apparaissent notamment dans le discours de l'adulte sous quatre formes discursives (Rosat, 1998):

1. Les demandes/questions à visée clarificative, confirmative ou informative. Ces questions peuvent être formulées de manière ouverte, définissant ainsi un champ thématique large, ou fermée, induisant alors une réponse de type oui vs non. On note encore les questions partielles, dont le champ thématique est restreint et qui sont alors introduites par un morphème interrogatif de type «où», «pourquoi», «comment», etc.
2. Les commentaires, qui peuvent notamment consister en évaluations ou appréciations de la production de l'enfant et vont donner des informations sur la manière dont se situe le locuteur face au discours de l'enfant. Ils comprennent souvent un verbe métalinguistique (signifier, nommer, vouloir dire, s'appeler, etc.) précédé ou non par l'auxiliaire «pouvoir» ou un terme appréciatif.
3. Les reformulations.
4. Les répétitions.

Ces deux dernières stratégies méritent que nous nous y attardions, dans la perspective de leur fonction dans les interactions asymétriques au centre de l'acquisition des capacités langagières de l'enfant.

1.3. Le rôle des reprises dans l'acquisition des capacités langagières des enfants typiques

«On peut se demander si l'unité langagière réelle n'est pas **le couple reprise-modification**, tout discours reprenant du "déjà dit" (soit immédiatement avant, soit plus loin dans le temps) et le modifiant (ne serait-ce qu'en le répétant), la paraphrase (au sens large) étant le modèle du discours qui fait sens» (François, 1990, p.38, souligné par nous).

Les reprises sont des phénomènes qui ont été étudiés dans diverses perspectives: interactionniste, pragmatique, sous l'angle des recherches en acquisition du langage, sur le plan de l'acquisition d'une langue seconde et de la pathologie du langage ou dans le domaine de la didactique. Ces diverses perspectives mettent chacune en lumière la composante acquisitionnelle que revêt le principe de reprise dans l'interaction verbale, décrite par ailleurs comme «nouvelle présentation d'un dit antérieur» (Vion, 2006, p.12). Les recherches dans ce domaine font usage d'une terminologie diverse ayant trait à ce phénomène: reprise, certes, mais encore reformulation, répétition, paraphrase notamment. Ces notions sont parfois définies de manière spécifique, parfois de manière générique. Elles font cependant toutes partie d'une relation dialogique de type [RE] (Bernicot & al., 2006). La reprise est considérée dans son sens large de réutilisation d'une partie ou de la totalité d'une production verbale préalablement évoquée dans le discours, et dans ce sens plus éloignée en terme de distance physique dans le discours co-construit. Elle peut être considérée comme un mouvement (Bernicot & al., 2006; François, 1990), c'est-à-dire qu'elle ne prend sens que dans la dynamique du dialogue et possède des propriétés dialogiques (au sens de Bakhtine, 1984), puisqu'elle porte avant tout sur le discours de l'autre. Les reprises apparaissent dans le discours sous forme de reformulations et de répétitions qui peuvent être décrites comme un deuxième énoncé produit et enchaîné à un premier énoncé, les deux productions étant considérées comme équivalentes d'un point de vue sémantique (avec une reproduction de la mise en mots exacte pour la répétition et partielle pour la reformulation).

Ces phénomènes font partie des activités qui permettent à un locuteur d'exercer un contrôle sur le discours, ils représentent une trace de son activité métalinguistique (Arroyo, 2003). Ils mettent en évidence ses ressources linguistiques, discursives et communicationnelles: *«les reformulations s'inscrivent, donc, à la fois dans une activité psychologique (contrôle) et interactionnelle (assurant l'intercompréhension)»* (Arroyo, 2003, p.1). Les reformulations/répétitions révèlent la capacité d'organisation, de réorganisation continue des productions verbales par l'être humain et les enfants font preuve de cette aptitude dès le début de l'acquisition du langage (Martinot, 2003, voir plus bas).

Dans notre perspective de recherche, et à la suite de Bange & Kern (1995), nous envisageons ces processus comme *«une forme de monitoring qui apparaît lorsque l'attention du locuteur se focalise en présence de ce qu'il considère comme une difficulté qui le contraint à désautomatiser la régulation du discours. Les auto-reformulations sont des indices de l'apparition de difficultés dans la gestion du discours»* (Bange & Kern, 1995, p. 12). En effet, nous pouvons considérer que les reprises servent également à résoudre différents problèmes ou malentendus interactifs liés à l'organisation du discours, l'intercompréhension créant ainsi des liens entre les éléments de la conversation. Elles permettent une négociation de la relation en participant au travail de figuration, c'est-à-dire tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) (Goffman, 1974²³) et, dans ce sens, leur production est décrite comme interactive. C'est notamment la nécessité de l'intercompréhension qui est impliquée dans ces processus et donc le maintien d'un certain équilibre au sein de l'interaction, les interlocuteurs pouvant ainsi co-construire leur discours et résoudre des problèmes communicatifs.

Dans ce qui va suivre, nous définirons le processus de reprises (reformulations et répétitions) tel qu'il a été décrit en analyse conversationnelle. C'est donc plus particulièrement le concept de reformulation que nous allons parler dans un premier temps. Nous approfondirons ensuite la notion de reprise dans les perspectives qui ont guidé notre recherche en abordant ce phénomène sous l'angle de l'acquisition et de la pathologie du langage.

²³ Voir plus bas.

1.3.1. Définition linguistique

La reformulation appartient au groupe «*des actes verbaux qui établissent des formes particulières de composition textuelle*» (Gülich & Kotchi, 1983, p. 25) (expliquer, compléter, répéter, paraphraser, etc.). Elle est considérée comme une activité discursive et peut être envisagée comme une illustration du travail interactif des locuteurs pour résoudre certains problèmes conversationnels. Trois constituants définissent une reformulation:

1. L'*énoncé source* (Gülich & Kotchi, 1983).
2. L'*énoncé doublon*, énoncé reformulateur (Gülich & Kotchi, 1983).
3. Le *marqueur de reformulation paraphrastique* (MRP) (Gülich & Kotchi, 1983).

Les MRP ne sont pas présents dans tous les cas. Ils peuvent prendre la forme d'une modification prosodique (marqueur paraverbal). Certaines reformulations n'en contiennent pas.

«Cette fonction d'indication peut être réalisée par différents moyens à côté d'expressions comme *je m'explique, c'est-à-dire, précisément, enfin, donc, bon, on observe des phénomènes suprasegmentaux et paralinguistiques (intonation, accentuation, vitesse du débit, puissance du son)*» (Gülich & Kotchi, 1983, p.305).

Par ailleurs, la reformulation comporte un aspect de séquentialité sur les plan physique et sémantique:

a) Sur le plan de la distance physique.

Dans une conversation, l'activité de reformulation peut se réaliser de manière relativement complexe en fonction de deux facteurs:

- la distance définie entre l'énoncé source et l'énoncé reformulateur. Une reformulation peut être immédiate (deux énoncés contigus) ou différée, dans le cas où un ou plusieurs énoncés la séparent de l'énoncé initial. La reformulation peut donc avoir lieu plusieurs tours de parole après l'énoncé source;
- la combinaison de plusieurs reformulations par enchaînement (un énoncé source suivi d'un énoncé reformulateur qui sert d'énoncé source pour la prochaine reformulation, etc.) ou enchâssement (sert à combiner plusieurs types de reformulations).

b) Sur le plan de la distance sémantique

L'activité de reformulation établit une relation entre des énoncés qui s'appuie sur une parenté sémantique entre ces derniers, relation entre un contenu semblable et une forme différente.

«Deux énoncés sont produits et enchaînés de telle manière qu'ils peuvent être compris comme identiques»
(Gülich & Kotchi, 1983, p.308).

C'est dans ce sens que l'on peut parler de «*duplication discursive*» (*ibid.*). Cette relation d'équivalence peut être définie en termes de continuum délimité par deux pôles: l'équivalence minimale et maximale.

– Dans le cas d'une *équivalence minimale*, il existe une forme de tension entre la différence et l'identité. Ainsi, c'est par l'utilisation d'un MRP que la relation sémantique est mise en évidence.

– Dans l'*équivalence maximale*, la tension se réalise avec la progression du discours qui implique une modification du sens par les contributions successives de chaque partenaire. L'utilisation d'un MRP ne sera pas forcément nécessaire pour établir la relation d'équivalence. Le pôle extrême de l'équivalence maximale apparaît dans la répétition. Dans cette perspective, la répétition est donc envisagée comme une reformulation dont la relation d'identité est totale.

La coopération interactive des locuteurs peut être observée également au travers de leur responsabilité dans la production des reformulations. Ceux-ci peuvent se reformuler eux-mêmes (auto-reformulation) ou entre eux (hétéro-reformulation).

– Les *auto-reformulations* peuvent assurer une fonction d'autorégulation des contenus, de la relation (adaptation à son partenaire), du discours (séparation rythmique favorisant la structuration discursive) (Gülich & Kotchi, 1983).

– Les *hétéro-reformulations* agissent d'une part dans la négociation des contenus en tenant lieu de marques d'intercompréhension, de légitimation de sa propre parole (manifestation active de son attention), de recherche de consensus ou d'introduction de la divergence (souvent dans un but d'atténuation). D'autre part, elles permettent la négociation de la relation (définition des places occupées dans l'interaction).

On peut alors voir apparaître certains MRP tels que «*vous me dites que, je vous comprends, voilà, oui, mais, etc.*» (Gülich & Kotchi, 1983).

Dans ce cas, la reformulation est une demande de l'interlocuteur et signifie probablement une incompréhension de sa part. Cet aspect met particulièrement en évidence la propriété interactive de la reformulation. Il est donc important d'analyser qui est à l'origine de l'activité paraphrastique pour comprendre sa fonction dans l'interaction.

Une reformulation peut également être produite par le locuteur qui en prend l'initiative (auto-initiative). Elle peut également être formulée par l'interlocuteur à qui elle s'adresse (hétéro-initiative).

Dans une perspective autre, sur le plan didactique, Fuchs (1994) distingue deux types de reformulations: les reformulations à visée explicative et les reformulations à visée imitative.

Les reformulations à *visée explicative* peuvent être considérées comme des interprétations d'un énoncé dans le but de le rendre plus accessible, plus intelligible pour l'interlocuteur. Ce qui implique à la fois une restitution et une explicitation du sens (notamment sous forme d'exemplification) (Fuchs, 1982). Dans ce sens, on peut observer une distanciation par rapport au texte source et sa situation de production initiale et une orientation du moins connu au plus connu. Elles sont souvent l'initiative d'un locuteur «spécialiste».

– Les reformulations à *visée imitative* (ou en écho) sont considérées comme une recherche de formes d'expression à partir du texte interprété (Fuchs, 1994). Elles se centrent sur la situation de production du texte source. La distance entre la situation initiale et la situation actuelle est annulée. Elles peuvent être envisagées comme des répétitions.

Les reformulations explicatives et imitatives sont à envisager dans les deux pôles extrêmes de la relation d'équivalence.

Dans notre recherche, nous réunissons la reformulation et la répétition sous la même étiquette de reprise, évoquant une relation d'équivalence sémantique entre des énoncés, partiellement pour la reformulation et totalement dans le cas de la répétition.

Les définitions évoquées ci-dessus nous permettent de comprendre le fonctionnement linguistique de ces procédés paraphrastiques dans les interactions verbales. Le rôle joué par ces processus est fondamental dans l'acquisition des capacités langagières, d'une première ou d'une seconde langue, de même que dans les interactions adulte – enfant avec tsdl. Le point suivant nous permettra de clarifier ce rôle dans l'acquisition d'une première langue ainsi que dans les relations entre adultes et enfants présentant des tsdl.

1.3.2. Reprises et acquisition du langage

Les processus de reformulation sont des manifestations fréquentes dans les situations d'interaction adulte – enfant. Ils ne sont pas spécifiques à un locuteur (adulte ou enfant) et

*«L'enfant qui acquiert sa langue maternelle se trouve dans la situation suivante: pour pouvoir parler et se faire comprendre, **l'enfant est obligé de reprendre** comme il le peut, une partie de ce qui lui est adressé» (Martinot, 2005, p.21, souligné par nous).*

n'ont pas la même fonction selon le locuteur qui les produit. La production de reprises chez l'enfant joue un rôle fondamental dans les processus d'acquisition. Lorsqu'il reformule les propos d'un adulte, il est possible qu'il tente de s'en approprier une partie dans un objectif d'acquisition, d'intercompréhension, d'organisation de son discours ou de la planification de son activité entre autres. La production de reformulations de l'adulte en présence d'un enfant peut également être considérée comme la manifestation d'une fonction d'étayage (voir plus haut, François, 1993 ; Hudelot, 1993), en encourageant l'enfant à poursuivre ou modifier son discours.

Dans ce qui va suivre, nous aborderons les stratégies de reformulation mises en place par les enfants et les adultes, en observant d'une part l'évolution de ce processus dans le développement et d'autre part sa valeur acquisitionnelle.

1.3.2.1. Développement des reprises chez l'enfant

Quatre stades (Martinot, 2005) sont décrits dans le processus d'acquisition des reprises (mentionnées ici en tant que reformulations) chez l'enfant.

Stade 1 (0;6 – 1;6): reformulation de la mélodie de la langue (aspects suprasegmental et phonologique).

L'enfant peut reproduire les mélodies intonatives de sa langue maternelle. De plus, grâce aux reformulations de sens des parents et des proches, l'enfant est rendu attentif au fait que ses productions sont signifiantes et dignes d'intérêt.

Stade 2 (1;6 – 2;0) : extraction et reformulation de mots prédictifs (aspect morphologique).

Du discours de l'adulte, l'enfant extrait d'abord un mot, et son activité de reformulation réside dans le fait de produire

«Les premiers mots des enfants correspondent donc aux **traces minimales** qu'ils peuvent restituer des discours qu'ils entendent» (Martinot, 2005, p.22, souligné par nous).

ce mot. Il repère des formes récurrentes, invariantes (coucou !; encore !; donne !, par exemple). C'est à partir de 14 – 15 mois que l'enfant parvient à tirer pleinement parti des informations contenues dans les échanges reformulés; c'est à ce moment que les reformulations commencent à exercer une réelle influence sur l'acquisition (Bernicot & al., 2006).

Stade 3 (2;0 – 4;0): des discours élémentaires aux phrases simples grammaticales (aspects morphologiques et combinatoires).

L'enfant reformule des combinaisons d'éléments. Il peut reformuler une forme invariante et la combiner avec des formes entendues dans des discours antérieurs. L'enfant parvient donc à prendre appui sur un terme invariant et lui ajouter un terme nouveau. Dès lors, la reprise devient un outil privilégié de «la construction d'un espace dialogique intersubjectif» (Bernicot & al., 2006, p.49).

Stade 4 (4;0 – 8;0): les enchaînements motivés de phrases (aspect sémantique interphrastique).

Lorsque l'enfant dispose d'une quantité suffisante de structures d'énoncés, il commence à développer une capacité à repérer des structures différentes pour produire une même relation sémantique. Il développe une compétence paraphrastique, peut produire des reformulations définitives. Par exemple (tiré de Martinot, 2005, p. 28):

Texte source: «la petite vieille l'envoya chercher de l'eau à la rivière»
Reformulation: «la vieille dame lui dit d'aller (...)» (L. 6;6).

Dans cet exemple, on constate que l'enfant a compris le sens du verbe et qu'il est capable de fournir un équivalent sémantique. Grâce notamment à cet outil linguistique, l'enfant est à même de pouvoir se saisir des mots offerts par les adultes dans diverses situations d'interaction.

A noter encore que, plus jeunes, les enfants vont répéter soit un mot unique, soit une partie d'un énoncé offert par l'adulte. Plus âgés, ils parviendront à insérer les expressions nouvelles dans des énoncés expansifs. Ainsi l'enfant accroît sa base de significations communes dans les échanges avec l'adulte, base considérée par ailleurs comme dynamique, comme nous allons le voir dans le point suivant.

1.3.2.2. Les reprises dans le développement des conduites dialogiques

Dès le moment où l'enfant passe des échanges vocaux aux échanges verbaux, il sera amené, outre le fait de respecter l'alternance des tours, à réagir également aux productions de son partenaire ou à initier de son propre chef un échange. Il est possible de mettre en évidence trois phases de développement des échanges (Veneziano, 1997a; 1997b), dans lesquels les reprises ont une importance capitale.

a) Première phase

Lorsque l'enfant peut participer dans des interactions de type proto-conversation (Bateson, 1971, 1975, 1979, voir plus haut), on peut observer des échanges binaires. L'énoncé de l'enfant suit celui de la mère ou inversement. Dans ce cas, le second tour de parole peut prendre souvent la forme d'une reprise, par la mère des propos de l'enfant ou inversement. Par exemple (Veneziano, 2009²⁴):

1.
E : [ka] (en pointant l'image d'un canard sur un livre)
M : oui c'est un canard / il nage dans l'eau

OU:

2.
M : c'est un canard (en pointant l'image d'un canard sur un livre)
E : [ka]

²⁴ Situations d'interactions mère – enfant dans une tâche de lecture de livre.

Dans le premier exemple, la mère reformule le mot proposé par l'enfant. La poursuite de l'échange est dépendante sémantiquement du tour de parole de l'enfant et, en même temps, la mère offre le modèle de la forme appropriée du mot produit par l'enfant.

b) Deuxième phase

On observe ici un accroissement du nombre d'énoncés d'échanges réciproques qui comprennent cette fois trois mouvements (E–M–E ou M–E–M). Fréquemment, on observe une attention conjointe sur un même élément lexical avec une tendance chez les mères à interpréter et reformuler les propos de l'enfant et, chez les enfants, une tendance à imiter ou répéter un ou plusieurs items de l'énoncé maternel. Par exemple:

E : [ka] (en pointant l'image d'un canard sur un livre)
M : oui c'est un canard / il nage dans l'eau
E : [ka]

c) Troisième phase

Dans la troisième étape, l'évolution est signifiée par le caractère davantage discursif que prennent les échanges. Deux formes d'échange sont mises en évidence:

- les échanges discursifs imitatifs, dans lesquels les mots produits au troisième tour se distinguent de ceux produits au tour initial, dans la séquence E–M–E. Par exemple:

E : [ka] (en pointant l'image d'un canard sur un livre)
M : oui c'est un canard / il nage dans l'eau
E : [naz]

- les échanges discursifs dans lesquels il y a davantage que de l'imitation: les liens entre tours de parole sont unis de manière sémantique et plus seulement imitative.

Ainsi (*ibid.*):

E : [gr] (en pointant l'image d'une grenouille sur un livre)
M : oui c'est une grenouille
E : [sot] (pour elle saute)
M : elle saute la grenouille

Dans ce dernier exemple, au troisième tour, l'enfant ajoute un élément sémantiquement dépendant, non encore évoqué dans l'échange. À noter que les deux tours initiés par la mère reformulent à chaque fois l'énoncé de l'enfant.

Comme nous venons de le voir, la reprise participe donc au processus d'attribution de significations, l'enfant ayant par ce biais la possibilité, d'une part d'identifier un référent produit par l'adulte, d'autre part d'y ajouter des informations (Clark, 2010). Dans le cadre de dialogues, les enfants semblent produire des reprises pour deux raisons au moins.

D'une part, ils ont la possibilité de démontrer leur attention aux propos de l'adulte (Clark, 2006) et, dans ce sens, expriment un accord, un intérêt dans le maintien du dialogue (McTear, 1985). D'autre part pour signaler qu'ils ont relevé une forme nouvelle, qu'ils peuvent s'en saisir (McTear, 1978; Clark, 2006). Ils indiquent ainsi qu'ils ont reconnu un élément linguistique particulier et la répétition de cet élément marque sa saisie. Le fait de reprendre un mot, un énoncé authentifie l'attention qu'y porte l'enfant, dans le sens où il peut consister en une forme de ratification de l'attention attribuée à un mot, une expression nouvelle (Clark, 2007; 2010). C'est bien cette ratification qui va permettre l'accroissement de la base commune d'informations entre les interlocuteurs. Dans ce qui suit, nous cherchons à mettre en évidence l'activité propre aux adultes et aux enfants dans ce travail de co-élaboration, où le discours est envisagé dans une triple relation (Hudelot, 2005): formulation de l'enfant – intervention de l'adulte – réaction de l'enfant, organisation ternaire que l'on pourrait comparer aux séquences potentiellement acquisitionnelles, concept développé dans les théories d'acquisition d'une seconde langue, que nous approcherons au chapitre 4.

a) Fonctionnement du processus de reprise chez l'adulte

Les adultes en interaction avec des enfants produisent des reformulations de manière automatique, «malgré eux» (Clark, 1999): «*il est difficile de ne pas re-dire ce que disent les enfants (...)*» (Clark, 1999, p. 9)²⁵. L'implication des reformulations des adultes dans l'acquisition du langage a été mise en évidence dans les études concernant le langage modulé²⁶ (de Weck, 2006). Les adultes font usage plus particulièrement de la répétition dans un but de vérification des propos de l'enfant.

²⁵ Traduit par nos soins.

²⁶ Le langage modulé est une variété de langue produite par les adultes lorsqu'ils s'adressent aux enfants, et «... qui présente bon nombre de caractéristiques phonétiques, syntaxiques, sémantiques et lexicales de nature à faciliter l'apprentissage de la langue par l'enfant» (Moreau & Richelle, 1997, p.141).

Ces répétitions prennent fréquemment la forme de demandes de confirmation en lien avec la forme phonologique du mot produit, l'organisation morphosyntaxique de l'énoncé ou encore la nature de l'intention (*ibid.*). Les adultes qui reformulent ou répètent un mot, une expression, produite par un enfant vont fréquemment accompagner ces reformulations d'informations additionnelles permettant de créer diverses relations sémantiques entre les mots. Ainsi peuvent-ils apporter des informations sur les liens hiérarchiques entre les mots, donner des précisions sur des propriétés ou des usages, ce qui participe au travail d'augmentation de la base commune de connaissances.

Dans cette fonction acquisitionnelle de la reprise au cours d'un échange dialogique, on peut distinguer les *énoncés rejoués*, où l'adulte répète une production conventionnelle et appropriée de l'enfant dans un but de ratification, des *reformulations*, qui répètent l'énoncé source de l'enfant avec une modification liée à l'inadéquation d'une forme particulière (Clark, 2006). Le déclencheur peut alors être une formulation peu intelligible, imprécise ou ambiguë, un silence de l'enfant. Lors de reformulations par l'adulte d'une forme inappropriée (Clark & Chouinard, 2000; Chouinard & Clark, 2003), ce dernier reformule ce que l'enfant dit, avec une forme qui correspond à la structure et la grammaticalité de la langue. Dans ce contexte, les reprises fonctionnent comme corrections implicites, dans le sens où elles signalent de manière indirecte une inadéquation dans la production de l'enfant et offrent une proposition de formulation conventionnelle (de Weck, 2006). Ce qui nous semble fondamental, c'est que ces «corrections» semblent se fondre dans l'échange et faire intrinsèquement partie de lui, l'essentiel étant cette juxtaposition (Saxton, 1997).

Les formes inappropriées reformulées par l'adulte concernent le niveau phonologique, morphologique (forme des mots), lexical (choix des mots), syntaxique (structure des phrases) (Chouinard & Clark, 2000²⁷). Les reformulations des formes inappropriées produites par les enfants concernent dans la majeure partie des cas le niveau syntaxique (et ceci dans des proportions semblables pour les parents anglophones et francophones).

²⁷ Les données concernent deux corpora provenant des archives CHILDES (MacWhinney & Snow 1985), rassemblant les productions d'un enfant français, Philippe, enregistré depuis l'âge de 2 ;1.19 jusqu'à 3 ;3.12 (Suppes & Léveillé), et celles d'un enfant américain, Abe, depuis l'âge de 2 ;4.24 jusqu'à 4;1.

Quant au niveau phonologique, c'est le moins représenté. Notons que la majeure partie des reformulations des adultes sont liées à l'interprétation des énoncés enfantins. Dans ce sens, l'objectif est de s'assurer de maintenir une intercompréhension.

Par ailleurs, l'adulte manifeste sa compréhension, non seulement par la répétition des propos de l'enfant, mais également par des gestes (signes de tête), des mimiques (sourire, grimaces, etc.), des phatiques (ah, oui, mhm, etc.), des exclamations (bien sûr! bravo!, etc.), ce qui signale que la production est validée (Clark, 2006). L'adulte actualise certaines stratégies pour étayer l'enfant dans le sens d'une appropriation (d'un mot nouveau, d'une modification) par exemple en mettant l'élément en fin d'énoncé ou en accentuant l'intensité, ou encore en faisant usage de la double répétition de la forme dont l'insistance met le mot en évidence et facilite probablement sa saisie, comme dans l'exemple suivant (*ibid.*)

Philippe (2 ;2.10) :

E : il a des [nø] le camion.
M : oui, il a des pneus / pneus
E : pneus

b) Fonctionnement de la reprise chez l'enfant

Pour s'exprimer et se faire comprendre, l'enfant, dont les productions ne sont pas encore conformes au modèle attendu, dispose de cet outil, la reprise, pour atteindre ses objectifs communicatifs et acquérir des éléments langagiers. Face à la présentation d'un mot nouveau, la plupart du temps, on peut observer une répétition de ce mot par l'enfant, soit en isolé, soit intégré à un énoncé (Clark, 2006). Dans cette situation, l'enfant se trouve dans une situation où il doit choisir entre deux expressions qui portent la même signification. Il semblerait que ce choix porte la plupart du temps sur la forme conventionnelle. Il va utiliser le principe de contraste entre les deux formes successives de l'énoncé qui entraîne une inférence pragmatique liée au fait que la reformulation adulte lui offre une correction de la forme qu'il a produite (Clark, 1990). Les enfants tiennent compte de ces modifications dans leurs productions postérieures, les répètent, les intègrent dans les énoncés suivants.

Reste à comprendre comment ils parviennent à se les approprier dans leurs dialogues quotidiens. On n'observe pas systématiquement ces reprises. Est-ce pour autant un signe de non acquisition? Certes non.

Les enfants peuvent très bien ne pas manifester concrètement une saisie, poursuivre le dialogue et intégrer ces éléments en compréhension et dans leur mémoire. Dans ce cas, ils produisent parfois un phatique (mhm, oui, ah, etc.), qui ratifie leur reconnaissance du mot. On évoque alors une «*acceptation tacite*» (ibid., p. 18) par opposition à «*une acceptation explicite*» (ibid.), où l'enfant fait un usage immédiat de la reprise pour intégrer la modification offerte par l'adulte. Ils peuvent également refuser la proposition de l'adulte, dans le cas, notamment, où la proposition ne correspond pas à leur intention.

Par ailleurs, sur le plan développemental, les enfants commencent à produire des reprises à des fins d'auto-corrections entre une année et demie et deux ans. Elles indiquent alors une capacité d'évaluation de leurs propres messages, une prise de conscience du fonctionnement langagier à différents niveaux (phonologique, morphosyntaxique, lexical) (Clark & Andersen, 1979). Elles consistent en répétitions successives d'un mot, avec modifications phonologiques, afin de se faire comprendre de l'interlocuteur (Clark, 1978). Les enfants plus âgés réajustent la fin d'un mot, l'ordre et le choix des mots. Vers 5 ans, les auto-corrections spontanées concernent les règles morphologiques et vers 6 ans, elles impliquent des structures syntaxiques plus complexes (Bredard & Rondal, 1999). Cette observation souligne le lien existant entre le niveau de développement linguistique de l'enfant et la capacité à s'autocorriger. On peut ici faire référence au début d'une activité épilinguistique (Pierrault-Le-Bonniec, 1987), phénomène fondamental sur le plan acquisitionnel et à considérer simultanément aux reprises dans ce sens. L'activité épilinguistique peut être définie comme une capacité «*(...) de réflexion sur la langue qui est plus du ressort de l'intuition de son bon fonctionnement aux différents niveaux: phonologique, syntaxique, sémantique ou pragmatique*» (Pierrault-Le-Bonniec, 1987, p. 80). Elle décrite comme «*non consciente ou non contrôlable et se manifeste dans la capacité à commenter un énoncé*» (Canut, 2007, p. 50). On peut mettre en évidence trois phases dans son développement (Gombert, 1990):

- une première phase où l'enfant développe des activités linguistiques (voir plus haut);
- une seconde phase, qualifiée d'épilinguistique, où l'enfant remet en question la stabilité de certaines acquisitions et procède à une réorganisation de ses connaissances langagières acquises dans la première phase (Karmiloff-Smith, 1986).

Il commence ainsi à faire des liens entre acquisitions antérieures et nouvelles, à élaborer des règles dans l'utilisation de formes linguistiques (Gombert, 1990), à repérer les contextes les plus fréquents dans lesquels il en a fait usage, à réfléchir sur le fonctionnement approprié de certaines formes.

- Ce n'est que dans une troisième et dernière phase qu'il développe une conscience métalinguistique, définie comme la capacité d'explicitier des règles linguistiques et favorisée clairement par les apprentissages scolaires liés à la lecture – écriture.

Tenant compte de ces données, il nous semble que cette capacité de prise en compte d'un contraste (Saxton, 1997) liée à la comparaison de deux formes linguistiques est liée à l'activation d'une compétence épilinguistique.

La reprise décrit donc la part active de l'enfant dans l'acquisition de sa langue maternelle, dans le sens où ce dernier compare ses propres productions à celles de sa langue cible et les modifie en conséquence. Les enfants prennent appui sur ce processus pour signaler leur intérêt vis-à-vis de l'offre d'un mot nouveau, ratifier la proposition de l'adulte et accroître leur base de connaissances. Quant aux adultes, ils font usage du processus de reprise comme stratégie d'interaction, notamment dans le but d'offrir à l'enfant un modèle de forme linguistique conventionnelle. La question peut se poser du fonctionnement de ces processus dans les interactions avec l'enfant présentant un tsdl, et rejoint par ailleurs les interrogations concernant l'étayage. Est-il semblable ou différent de ce que peut mettre en place un enfant sans trouble? Comment un enfant dont les compétences linguistiques sont touchées peut-il utiliser cette stratégie pour entrer dans une dynamique acquisitionnelle? Et comment l'adulte en interaction avec ce dernier parvient-il à l'étayer avec ce moyen?

Après avoir exploré ces divers éclairages sur l'acquisition du langage, nous souhaitons approcher les obstacles qui peuvent venir perturber le déroulement du développement du langage chez certains enfants, et observer comment se déroulent les processus acquisitionnels au cours de ce type d'interactions asymétriques.

2. Interactions asymétriques et acquisition chez l'enfant avec tsdl

Dans ce contexte interactionnel, les interactions impliquent une asymétrie non seulement au niveau des capacités langagières des interlocuteurs, mais également sur le plan de la présence de dysfonctionnements langagiers chez ces enfants. Dans un premier temps, nous souhaitons définir ces dysfonctionnements. L'étude des troubles spécifiques du développement du langage est, depuis une cinquantaine d'années, au centre de débats passionnés. Diverses définitions et descriptions selon des approches multiples sont répertoriées. Nous envisageons d'aborder la question des troubles spécifiques du développement du langage, d'une part à partir des définitions actuelles, en présentant notamment quelques approches classificatoires, d'autre part en nous appuyant plus spécifiquement sur les théories développées par les perspectives discursives et pragmatiques décrites plus haut. Nous évoquerons finalement le fonctionnement de l'étayage et des processus de reprises dans les interactions asymétriques concernant les enfants présentant tsdl, en tentant de repérer les similitudes et les différences avec ce qui se met en place dans les interactions adulte – enfant typique.

2.1. Introduction : le concept de tsdl dans l'histoire

«Le signe le plus apparent des dysphasies est la perturbation, souvent massive, de l'expression verbale. Le sujet ne sait pas dire, comment dire, que dire. L'extériorisation du message, mais aussi sa formulation et son élaboration sous forme verbale sont comme enrayés, verrouillés, ou déviés.... Le trouble (...) touche aussi les fonctions de réception du message (...), la fonction de signification est altérée. Le discours de l'autre est reçu de manière parcellaire, ou étrange» (Dubois, 1992, p.227).

Pour la majorité des enfants, l'acquisition du langage se déroule sans difficulté. Ce n'est malheureusement pas le cas de tous. Pour certains d'entre eux en effet, le chemin qui mène à l'acquisition d'une communication langagière efficace sera long. C'est le cas notamment des enfants présentant des tsdl. Ces troubles du langage peuvent être présentés comme spécifiques, dans le sens où leur survenance exclut l'association d'un trouble cognitif (comme le retard mental), ou d'un trouble envahissant du développement (comme l'autisme), d'un trouble neurologique (comme une épilepsie, un traumatisme crânien) ou encore d'une malformation physiologique (telle une fente palatine, par exemple). Cette approche, de type définition par exclusion, va induire une forme de classification que nous évoquerons plus bas (Rapin & Allen, 1983 ou 1996, pour la traduction française; Gérard, 1991).

Une autre approche propose de définir les tsdl non comme un trouble spécifique, mais comme un ensemble de syndromes correspondant à «*des états pathologiques du système langagiers*» (Paris & Maillard, 2010, p. 204). Cette proposition implique que le terme de tsdl devrait désigner un vaste groupe de troubles développementaux présentant une certaine forme de déficit langagier (*ibid.*). Cela induit un autre type de classification (Paris & Maillard, 2010; Bishop, 2004), que nous aborderons également dans la première partie de ce chapitre. De manière générale, le niveau langagier de ce type d'enfant apparaît comme nettement inférieur à leur niveau cognitif général, et peut mettre en évidence des ensembles hétérogènes de difficultés. Sans prise en charge thérapeutique, des conséquences à long terme sont mises en évidence, autant sur le plan des performances scolaires que de l'insertion sociale et active du sujet.

Différentes terminologies, différents débats théoriques entourent la définition des troubles spécifiques du développement du langage et renvoient à des symptomatologies et limites diverses. Dans la suite de notre exposé, nous avons choisi d'utiliser de manière équivalente les termes de «*troubles spécifiques du développement du langage*»²⁸ (tsdl) et de «*dysphasie*», afin d'éviter certaines confusions de sens. Notre approche de la définition des troubles spécifiques du développement du langage sera davantage générique que classificatoire (pour plus de détails se référer notamment à Rapin & Allen, 1983/1996; Gérard, 1991) dans le sens où nous les observerons sous des angles et des perspectives différents. Nous présentons d'abord un historique succinct de la terminologie utilisée pour décrire les tsdl avant de décrire plus précisément la symptomatologie liée à cette pathologie.

Dès le XIX^{ème} siècle, il est possible de trouver des écrits mentionnant l'existence de troubles spécifiques du développement du langage chez l'enfant. Ainsi Gall publie en 1835 une description d'enfants présentant des troubles du langage qui ne ressemblent à aucune autre pathologie:

²⁸ Terminologie empruntée aux recherches anglo-saxonnes: Specific Language Impairment (Leonard, 2000, par exemple). A noter cependant que la présence de troubles du développement du langage est rarement isolée, dans le sens où ces difficultés auront sans nul doute des répercussions sur d'autres domaines de la vie de l'enfant (Monfort & Juarez-Sanchez, 2008). Certains auteurs ont donc préféré le terme de *trouble premier du langage* (Tomblin, 2002).

«*They are many children (...) who do not speak to the same degree as other children although they understand well or are far from being idiotic. In these case the trouble lies not in the vocal organs, as the ignorant sometimes insist, and still less in the apathetic state of the subject. (...) If one holds them and pronounces a word in their ear, they repeat it distinctly*» (Gall, 1835, p.24).

Cette description préfigure déjà une définition par exclusion, telle que décrite par la perspective neuropsychologique (voir plus bas): ces enfants semblent avoir un potentiel intellectuel préservé, et ne présenter aucune atteinte du système physiologique; aucun trouble de la personnalité n'est mis en évidence, l'audition est intacte. La notion de spécificité des troubles du langage est donc déjà soulignée. D'autres études iront ensuite dans le même sens (pour plus de détails, voir Leonard 2000). Les termes d'*aphasie congénitale* (Väisse, 1866), de *hearing mutism* (Coën, 1886) commencent à être utilisés pour décrire les troubles langagiers de ces enfants. Cette terminologie était appliquée avant tout à des enfants présentant de sévères limites sur le versant production, attribuées le plus souvent à des troubles phonologiques (Leonard, 2000). Les troubles affectant la compréhension du langage sont mis en évidence un peu plus tard, au moyen d'expressions telles que *congenital word deafness* (Mc Call, 1911), *congenital auditory imperception* (Worster-Drought & Allen, 1929) ou encore *congenital verbal auditory agnosia* (Karlin, 1954). Plus tard, des définitions seront élaborées pour définir plus précisément les troubles du langage sur le versant production et les troubles affectant le versant compréhension. On parle alors d'*expressive developmental aphasia* et de *receptive-expressive developmental aphasia* (Leonard, 2000, p.7). Ces recherches décrivent alors des troubles affectant le niveau morphosyntaxique, ce qui n'était pas vraiment exposé dans les premières études concernant ces enfants. Le terme de *dysphasie* commence à être utilisé dans les années 1960 (de Ajuriaguerra & al., 1965, par exemple), avec une connotation neurologique (Leonard, 2000). C'est par ailleurs à de Ajuriaguerra et ses collaborateurs que revient la définition de dysphasie telle qu'elle est généralement formulée actuellement (de Weck & Marro, 2010).

De même une première classification générale est décrite en fonction d'un critère de gravité se distinguant des modèles initiaux liés aux pathologies adultes. Le point suivant évoque cette classification, en s'attardant plus précisément sur la notion de dysphasie qui nous intéresse ici. Trois autres classifications des tsdl actuellement utilisées seront également présentées.

2.2. Principales catégorisation

Comme précédemment mentionné, la description d'Ajuriaguerra & al. (1965, notamment) est l'une des premières classifications des dysphasies. Elle distingue trois syndromes en fonction de la gravité de l'atteinte des capacités langagières: le retard de langage, la dysphasie et l'audi-mutité. Les retards de langage, décrits en terme de décalage temporel plus ou moins homogène dans le développement du langage, et l'audi-mutité, constituent les pôles extrêmes de ce continuum de gravité (pour plus de détails, voir de Weck & Rosat, 2003; de Weck & Marro, 2010). Quant à la dysphasie, elle est considérée comme un trouble *«(...) de la réception et de l'analyse du matériel auditivo-verbal, des désordres dans l'agencement des éléments syntaxiques constituants du récit et des difficultés dans les mises en relation lexicales, le vocabulaire lui-même n'étant pas un critère suffisant. Il y a une homogénéité relative du déficit entre «compréhension – réalisation – support sémantique»* (de Ajuriaguerra, 1974, p.355).

Deux critères fondamentaux sont évoqués pour définir ces troubles:

a) Les premières manifestations de la dysphasie sont liées à l'apparition tardive du langage en regard des normes établies pour l'âge. On considère habituellement un retard de plus de deux ans par rapport à cette norme et/ou une différence égale ou supérieure à deux fois l'écart (Piérart, 2004). Un premier critère de décalage temporel est ainsi mis en évidence. Néanmoins, cette condition n'est acceptable que si elle n'est liée ni à un retard mental, ni à un trouble organique, psycho-affectif, ou neurologique.

b) Un second aspect est pris en considération: la production langagière des sujets avec tsdl est qualitativement différente par rapport à la norme et leurs difficultés ont tendance à persister tout au long du développement (Zollinger & d'Andréa, 1987; Gérard, 1994).

Une caractéristique durable de ces troubles est donc soulignée. Qualitativement, la production linguistique de l'enfant dysphasique est marquée par des dissociations et ceci à différents niveaux (Zollinger & d'Andréa, 1987).

- L'enfant dysphasique peut présenter des difficultés phonologiques (de Weck & Marro, 2010, notamment). Dans ce cas, il parvient généralement à produire isolément tous les phonèmes de sa langue maternelle alors qu'il manifeste certaines difficultés à les agencer en séquences et qu'il peut même les complexifier par rapport à la forme conventionnelle.
- En principe, son lexique est peu étendu et utilisé inadéquatement (en respectant la plupart du temps le champ sémantique). L'organisation en classes sémantiques est souvent problématique (Piérart, 2004; 2005).
- Le niveau morphosyntaxique constitue une réelle faiblesse dans la production verbale des enfants dysphasiques (Leonard, 2000). Les énoncés sont brefs, les déterminants, les prépositions, les pronoms sont souvent absents (Hamann & *al.*, 2003) ou utilisés dans des contextes inadéquats (Zollinger & d'Andréa, 1987; Leonard, 2000, Parisse & Maillard, 2004).

De plus, la morphosyntaxe du verbe est déficitaire. Les verbes peuvent être absents, ou présents, mais sous une forme infinitive; les auxiliaires sont fréquemment omis (Jakubowicz, 2003) et il est possible d'observer un retard dans l'acquisition de la fonction temporelle des formes verbales (Tièche, 1977).

- Outre l'expression, la compréhension peut être jugée déficiente (Piérart, 2004; Bishop, 2004; de Weck & Marro, 2010), mais parfois supérieure aux capacités de production (Zollinger & d'Andréa, 1987). Les notions abstraites et les énoncés complexes restent d'un abord difficile de même que la saisie d'expressions idiomatiques (Laval & *al.*, 2008).

Utilisée comme repère pour des professionnels non spécialistes des troubles du langage, cette classification peut s'avérer utile. Néanmoins, la distinction en terme de gravité présente des problèmes liés aux limites et diagnostic de ces syndromes (de Weck & Marro, 2010). Il est en effet difficile d'un point de vue clinique de différencier un trouble grave et durable d'une forme plus bénigne, car définie comme momentanée, chez les enfants entre quatre et six ans. Actuellement, la question se pose de l'utilité de la prise en compte de ce critère de gravité dans les définitions cliniques (de Weck & Rosat, 2003).

Plus récemment, dans une perspective neuropsychologique, les troubles dysphasiques ont été décrits comme des désordres langagiers liés à un dysfonctionnement de structures cérébrales traitant l'information langagière (Mazeau, 2005). Ils se définissent ainsi par l'existence d'un déficit durable des conduites langagières, retard significatif comparativement aux normes établies pour l'âge. Cette condition ne serait liée ni à un déficit auditif ni à une malformation des organes phonateurs, ni à un potentiel intellectuel déficient, ni à une lésion cérébrale acquise, ni à un trouble envahissant du développement ou une carence affective ou éducative (Rapin & Allen, 1987). Par ailleurs, les compétences non verbales de ces enfants peuvent être considérées comme appropriées (Conti-Ramsden & Durkin, 2011)

«*Specific language impairment is usually defined as language difficulties in the context of adequate non verbal skills, normal hearing, absence of frank neurological damage or autism*» (Conti-Ramsden & Durkin, 2011, p. 180, souligné par nous).

Différents syndromes dysphasiques ont ainsi été décrits sous forme de classification sémiologique (Rapin & Allen, 1996; Gérard, 1991). Ces classifications tendent à souligner le caractère hétérogène des tsdl et mettre en évidence les dysfonctionnements langagiers en fonction des niveaux proposés par la linguistique structurale (phonologie, lexique, morphosyntaxe, essentiellement). Les classifications de Rapin & Allen (1983; 1996) et Gérard (1991) distinguent ainsi plusieurs types de syndromes, que nous souhaitons présenter en parallèle, de par la présence de nombreux points communs entre eux.

- a) Le *syndrome phonologique-syntaxique* (Gérard, 1991; Rapin & Allen, 1996) est le plus fréquent. Les capacités d'expression sont inférieures à la compréhension. Les productions des enfants sont peu intelligibles. Leurs énoncés sont brefs, agrammatiques, mais avec une valeur informative préservée. La palette lexicale utilisée est réduite sur le plan quantitatif.
- b) Le *syndrome sévère de l'expression avec une bonne compréhension* (Rapin & Allen, 1996) ou *dysphasie phonologique* (Gérard, 1991), marqué par une difficulté manifeste du contrôle de la mise en ordre de la chaîne parlée. L'inintelligibilité des productions est la caractéristique la plus avérée dans cette dysphasie.
- c) L'*agnosie auditivo-verbale* (Rapin & Allen, 1996) ou *dysphasie réceptive* (Gérard, 1991), avec une altération majeure de la fonction de compréhension.

- d) La dysphasie *lexico-syntaxique* ou *mnésique* (Gérard, 1991), impliquant des difficultés au niveau du contrôle sémantique caractérisé par un manque du mot important, une dyssyntaxie, influencé notamment par la longueur des productions, et des troubles de la compréhension;
- e) Le syndrome de *l'autisme sans langage articulé* (Rapin & Allen, 1996), impliquant un dysfonctionnement de presque tous les aspects du langage oral et du fonctionnement symbolique en général. Les enfants présentant ce type de trouble ne parlent pas.
- f) Le syndrome de *l'autisme avec écholalie* (Rapin & Allen, 1996), où la majorité des énoncés consiste en une répétition immédiate des productions entendues ou d'un discours «préfabriqué».
- g) Le syndrome *sémantique-pragmatique* sans autisme (Gérard, 1991; Rapin & Allen, 1996), qui représente une production verbale très fluide, le code verbal étant en principe intact, avec des difficultés concernant l'encodage d'une signification appropriée à la situation, les choix lexicaux et grammaticaux, ce qui entraîne une incohérence de la production discursive.

Ces différents syndromes sont décrits en fonction d'un ensemble de symptômes (ou de *marqueurs de déviance*, Gérard, 1991) touchant les différents niveaux linguistiques (sur les versants production et compréhension), ainsi que le niveau pragmatique (alternance des tours de parole, adéquation question – réponse, adaptation à l'interlocuteur) et quelques aspects de la dimension discursive (cohésion) (de Weck & Rosat, 2003). La classification de Rapin & Allen (1996) se distingue notamment par l'intérêt de différencier les troubles avec ou sans autisme, mettant ainsi en évidence des troubles pragmatiques indépendamment d'un désordre psychoaffectif, ce qui est fréquemment source de confusions dans la clinique actuelle.

Pour tenter de clarifier ces aspects, Bishop (1989; 2000) propose d'envisager les différences entre troubles autistiques et pragmatiques sous forme d'un continuum, au sein duquel les troubles pragmatiques seraient une catégorie intermédiaire entre troubles uniquement langagiers et spécifiquement communicatifs. Pour ce faire, elle se base sur les caractéristiques spécifiques des troubles autistiques, à savoir les difficultés linguistiques, les troubles d'utilisation sociale du langage et les centres d'intérêt spécifiques.

Un modèle est envisagé en fonction de ces trois critères et permet de différencier les troubles en fonction de la présence ou non de ces critères. Ainsi, les troubles sémantiques pragmatiques impliqueraient la présence de deux critères: des difficultés sur le plan langagier et sur le plan de l'utilisation du langage. Une troisième catégorie d'enfants présenterait des difficultés sur le plan des intérêts spécifiques et de l'utilisation du langage, il s'agit d'un autisme de haut niveau, le syndrome d'Asperger. Ces considérations démontrent bel et bien les frontières floues existant entre ces pathologies. Cependant, il est essentiel de prendre en compte le caractère dynamique des diverses pathologies décrites dans ces classifications symptomatologiques. En effet, des études longitudinales (Botting & Conti-Ramsden, 2004, notamment) ont mis en évidence le fait qu'au cours du développement du langage, les troubles identifiés comme un syndrome particulier pouvaient évoluer vers une autre sous-catégorie. De plus, les enfants peuvent compenser leurs difficultés en développant des stratégies de substitution, de telle manière que les troubles observés initialement ne soient plus patents et détectables uniquement au moyen de tests très spécifiques (Parisse & Maillard, 2010).

Ces conclusions nous conduisent aujourd'hui à une certaine prudence vis-à-vis de l'existence de ces sous-catégories dans le sens où un symptôme décelé peut varier au cours du développement (*ibid.*). Elles impliquent un autre point de vue sur les classifications décrites ci-dessus, envisageant les tsdl comme «*un ensemble de syndromes qui correspondent à des états pathologiques du système langagier*» (Parisse & Maillard, 2010, p. 204). Ainsi, sur la base d'études cliniques, trois sous-types de tsdl sont différenciés (*ibid.* ; Bishop, 2004): la dyspraxie développementale verbale, la dysphasie linguistique, et les troubles pragmatiques du langage.

- a) La *dyspraxie développementale verbale* met en évidence des troubles de la production verbale, expliqués notamment par des difficultés de planification des mouvements articulatoires. L'imitation isolée des mouvements ou des bruits de parole est possible. Par contre, l'imitation d'une séquence de mouvements ou d'énoncés relativement longs est nettement plus difficile à obtenir.
- b) La *dysphasie linguistique*, que l'on peut définir comme tsdl typique, se distingue par des difficultés claires sur le plan morphosyntaxique, associées ou non à des difficultés lexico-sémantiques ou des troubles de perception auditivo-verbale.

- c) Les *troubles pragmatiques* du langage sont caractérisés par des difficultés liées à la production langagière appropriée au contexte. La compréhension est plutôt littérale. Des difficultés de cohérence affectent les réponses aux questions dans les situations de conversation. On peut observer des capacités de compensation par le développement d'un répertoire non verbal riche.

Une quatrième catégorie peut être ajoutée: les troubles sévères de compréhension du langage (Bishop, 2004) pour désigner une catégorie exceptionnelle d'enfants présentant des difficultés massives de compréhension du langage. Chaque syndrome correspondrait à un état particulier du système langagier (Parisse & Maillard, 2010) qui s'est développé selon une trajectoire atypique. Concernant l'évolution des capacités langagières des enfants, on peut noter une résorption ou une stabilisation des difficultés observées, mais les troubles ne changeront pas de nature.

Les classifications des tsdl décrites ci-dessus ne cherchent pas à faire entrer de gré ou de force un ensemble de troubles dans une catégorie. Elles tendent avant tout d'établir des liens, d'une part avec un fonctionnement neurologique (Rapin & Allen, 1996; Bishop, 2004; Parisse & Maillard, 2010), d'autre part avec les thérapies proposées. Elles sont basées sur le repérage de dysfonctionnements ou de déficits particuliers. Par conséquent, elles sont moins aptes à souligner les capacités langagières et communicatives réelles des enfants, en dépit de ces dysfonctionnements. Dans ce sens, les approches développées dans le cadre des perspectives pragmatique et discursive peuvent être d'un apport considérable et complémentaire. Depuis une quinzaine d'années en effet, les définitions de la dysphasie tiennent compte de l'usage du langage dans le cadre d'interactions, la notion de capacité linguistique s'élargit en intégrant la fonctionnalité du langage à sa structure (de Weck, 1996), aspects que nous aborderons dans les points suivants.

2.3. Perspective discursive

«La structuration discursive se trouve décalée. Le discours reste longtemps construit par juxtaposition de phrases. L'utilisation des processus anaphoriques, des connecteurs temporels et logiques pose problème. La cohérence et la cohésion du discours produit ne sont pas directement repérables» (Coquet, 2004, p.119).

La perspective discursive, dans le domaine de la pathologie du langage, analyse les productions textuelles d'enfants présentant des tsdl en décrivant l'organisation et les liens sous-jacents à un tout cohérent. Le fonctionnement des unités linguistiques étudiées (anaphores, connecteurs et autres organisateurs textuels) dépasse le contexte de l'énoncé dans lequel elles sont produites (de Weck & Rosat, 2003; de Weck, 2004). Les productions langagières des enfants sont examinées en fonction de la variation des contextes de production (interlocuteurs, type de tâche, etc.). Au vu des différents critères caractérisant les conduites langagières des enfants avec tsdl, nous pouvons supposer que le maniement du discours est également source de difficultés à différents niveaux: organisation inter- et intrapropositionnelle, marques de cohésion et de connexion en particulier. Les difficultés touchant l'expression des relations temporelles et causales vont en effet affecter la capacité de ces enfants à ordonner les événements et à établir des relations entre eux. Les différentes omissions (déterminants, pronoms), décrites dans une perspective structurale (voir plus haut) entravent la cohésion du discours. De par ce fait, l'enfant parvient difficilement à marquer la distinction entre des informations nouvelles et anciennes. Dans ce sens, l'enfant éprouve des difficultés à raconter un événement de sa journée, à interagir verbalement avec les autres (Schelstraete, 2011). Certains auteurs (Brinton & Fujiki, 1993 ; McCabe, 2005) évoquent à ce propos une forme de spirale négative sur le plan social: les enfants présentant comme tsdl sont parfois considérés comme des partenaires conversationnels peu intéressants et sont moins choisis que d'autres dans les interactions de jeu. Ils ont ainsi moins d'occasions de renforcer leurs capacités langagières, évoluent plus difficilement, et sont, par conséquent, encore moins interpellés pour interagir avec leurs pairs. C'est bien là que nous constatons l'importance cruciale des compétences discursives (et pragmatiques) pour le développement social de l'enfant.

Une grande partie des recherches dans cette perspective discursive concerne les textes de type narratif. Néanmoins, d'autres formes de discours ont suscité l'intérêt des chercheurs, tels que le récit d'expériences personnelles, les descriptions d'actions, le discours interactif (notamment au moyen du jeu symbolique), le dialogue injonctif. Ainsi, en plaçant un enfant avec tsdl successivement dans des situations discursives différentes, il est possible d'observer de notables modifications dans l'actualisation de ses capacités langagières, et ceci à différents niveaux (de Weck, 1995; Martin & al., 1995; de Weck, 1996; de Weck & Rosat, 2003).

«Autrement dit, lorsqu'un enfant est amené à produire un genre de discours, il peut manifester des difficultés dans l'emploi d'une catégorie d'unités linguistiques, mais ne pas en avoir pour un autre genre (de Weck, 2004, p.99).

Ces genres de discours peuvent également être caractérisés sur le plan du mode de gestion, sur un continuum allant de la monogestion à la polygestion (de Weck, 2003). Ainsi, les différentes phases d'un dialogue (Adam, 2005) par exemple, impliquent une hétérogénéité discursive, avec des conséquences évidentes sur la participation verbale des interlocuteurs, et des enfants avec tsdl en particulier, comme nous le verrons plus bas. Dans cette perspective, les critères pris en compte pour analyser l'actualisation des capacités langagières des enfants concernent la planification, la cohésion et la connexion dans les discours produits²⁹. Ce sont ces types d'analyse et leurs résultats que nous nous proposons de présenter dans ce qui va suivre. Nous présenterons chaque type de discours, en mettant en évidence l'actualisation attendue des capacités langagières des enfants avec tsdl.

2.3.1. La production de narrations

« It is fairly common observation that language handicapped children get into difficulties when they launch themselves into a narrative, even though their abilities to use single sentences might be quite strong » (Crystal, 1987, p.19).

Les textes narratifs évoquent des événements disjoints de la situation matérielle de production (de Weck & Rosat, 2003) et construisent un monde de fiction dont le locuteur détermine une origine spatio-temporelle imaginaire. Ils sont élaborés selon un schéma de planification de type séquence narrative (voir plus haut, Adam, 2005; Revaz, 1987).

²⁹ Voir Chapitre 2(2.1.3).

L'enveloppe linguistique caractéristique actualise un système de temps des verbes basé soit sur l'opposition passé simple – imparfait soit sur le présent historique (de Weck & Rosat, 2003). La production des organisateurs temporels définit quant à elle des points de repères chronologiques. La mise en scène de différents personnages implique la création de chaînes anaphoriques appropriées, fondamentale à la compréhension du texte.

De manière générale, les enfants présentant des tsdl font preuve de retard dans ce domaine, et leurs capacités de production de structures linguistiques à différents niveaux de la planification sont déficientes (Prelock & Panagos, 1991³⁰). Les textes produits sont courts (Griffith & Ripich, 1988; de Weck, 1995³¹; Martin & *al.*, 1995; de Weck, 1996; de Weck & Rosat 2003), la plupart des tours de parole des enfants contiennent des réponses brèves sur le plan de la forme autant que du contenu et des pauses importantes font suite aux questions de l'interlocuteur. Les productions contiennent donc moins de propositions. Sur le plan de la cohésion, les introductions de référents sont fréquemment inappropriées (de Weck, 2004; de Weck & Rosat, 2003), créant ainsi des ambiguïtés, et les liens cohésifs élaborés sont généralement de type incomplet ou erroné (Roth & Spekman, 1986). Ainsi a-t-on constaté des différences à la fois quantitatives (nombre d'introductions inappropriées plus important), qualitatives (type d'erreurs) et développementales (rythme de l'évolution plus lent) entre les capacités d'introduction de référents chez des enfants avec tsdl comparés à des enfants typiques (Ingold & *al.*, 2005³²). Ces enfants manifestent de réelles difficultés à créer et maintenir des chaînes anaphoriques, processus nécessitant la gestion autant de ce qui a été dit que de ce qui va être dit (de Weck, 2004).

D'autres recherches, tenant compte de la connaissance partagée entre interlocuteurs, ont fait varier le contexte de production au niveau du changement d'interlocuteur (Liles, 1985, 1996; Ingold & *al.*, 2005). Après le visionnement d'un film, des enfants avec et sans tsdl (d'une moyenne d'âge de 8;7) ont été sollicités pour le raconter (Liles, 1985, 1996).

³⁰ Les enfants étaient âgés de 5;9 ans.

³¹ Dans les études suivantes, l'âge des enfants est compris entre 4 et 6 ans (de Weck, 1995; Martin & *al.*, 1995; de Weck, 1996 ; de Weck & Rosat, 2003).

³² Enfants typiques âgés de 4-5 ans, 6-7 ans, 8-9 ans. Enfants avec tsdl âgés de 6-7 ans et 8-9 ans.

Un entretien avec l'enfant avait ensuite lieu pour vérifier sa compréhension de l'histoire et ses représentations d'une grammaire narrative en lien avec l'utilisation de la cohésion. Plusieurs éléments de cohésion ont été étudiés: l'utilisation de références personnelles, démonstratives, de conjonctions, de significations lexicales, la présence de liens complets, incomplets ou erronés. Les résultats mettent en évidence que les enfants des deux groupes peuvent modifier l'utilisation de liens cohésifs selon les besoins de leur partenaire (informé ou non). Les enfants produisent davantage de références personnelles et de conjonctions avec les locuteurs non informés. Les deux groupes établissent également plus de liens complets avec les locuteurs non informés. Dans ce sens, tous les enfants modifient les catégories de cohésion et donnent, logiquement, plus de précisions quant aux liens entre les personnages et leurs réactions aux événements de l'histoire. Toutefois, chez les enfants avec tsdl on observe des différences qualitatives et quantitatives dans l'organisation de la cohésion. Leurs productions orales contiennent moins d'énoncés. Ils font un usage restreint de références personnelles et produisent davantage de références démonstratives et de cohésions lexicales, ceci s'expliquant par leurs difficultés dans l'utilisation grammaticale des pronoms. On met également en évidence plus de liens incomplets et erronés. Dans les entretiens, ces derniers font preuve de connaissances relatives à la grammaire narrative. Ces enfants semblaient donc aptes à produire différents types de textes en fonction du contexte, notamment lors d'un changement de statut du référent. Il persistait néanmoins dans leur discours, des difficultés touchant avant tout la gestion de la textualisation. Ces conclusions sont confirmées par une autre étude (Ingold & *al.*, 2005), où l'on a relevé une sensibilité aux changements des conditions de production liés à la connaissance partagée des interlocuteurs, même si, comparés aux enfants typiques, les résultats des enfants avec tsdl restaient inférieurs en considérant l'appropriation des introductions. Il semblerait donc que l'actualisation de capacités linguistiques soit plus restreinte dans la situation de connaissance non partagée, dans le sens où cela nécessite une représentation plus abstraite des conditions de production, notamment des caractéristiques de l'interlocuteur.

Finalement, au niveau de la planification, on peut observer que la structure narrative est souvent incomplète (Meritt & Liles, 1989³³; de Weck & Rosat, 2003) et principalement polygérée (de Weck, 1996). C'est l'interlocuteur qui, à cet effet, pose des questions en fonction du plan général du conte (de Weck, 1996; 2004; de Weck & Rosat, 2003; de Weck & Marro, 2010). Les productions sont moins riches si l'on considère le schéma narratif; ils contiennent moins d'ouvertures et de clôtures conventionnelles du récit. Les unités linguistiques utilisées ne correspondent pas aux marques attendues dans ce discours³⁴: les marques de troisième personne ainsi que les connecteurs temporels sont absents. De plus, en compréhension, des difficultés sont recensées dans la mise en évidence de réponses erronées en lien avec des questions posées après la narration d'une histoire (Bishop, 1997).

Synthétiquement, les enfants présentant des tsdl semblent donc démontrer des difficultés notables dans la manière de traiter les liens entre les divers éléments constituant un texte narratif. Qu'en est-il maintenant du type de texte lié à la production de récits d'expériences personnelles ?

2.3.2. La production de récits d'expériences personnelles

«Les locuteurs se consacrent tout entier, à reconstruire voire revivre les événements de leur passé» (Labov, 1978, p.295).

Le récit d'expériences personnelles fait également partie des discours qui racontent. Il est constitué de propositions temporellement ordonnées et implique un ancrage énonciatif dans lequel le locuteur, impliqué dans sa production, est contraint de respecter une position de distance spatio-temporelle et de se référer explicitement à la situation matérielle de production (de Weck & Rosat, 2003). Une modification de l'ordre temporel de ces propositions entraîne une modification de l'interprétation sémantique du récit (Labov, 1978). Dans ce sens, la gestion de la planification temporelle de ce type de textes est fondamentale pour sa compréhension.

³³ Enfants âgés entre 9 et 11 ans.

³⁴ Unités linguistiques attendues correspondent à la chronologie des événements passés : passé composé, imparfait, connecteurs temporels. Les marques de personnes font référence à la troisième personne (de Weck, 1996).

La planification se doit de respecter le schéma d'une séquence descriptive (Adam, 2005) l'enveloppe linguistique actualisée intègre la présence d'un système de temps du verbe composé du présent, du passé composé, de l'imparfait et du futur périphrastique ainsi que d'unités déictiques et d'organiseurs temporels définissant l'origine déictique du récit et des repères temporels (de Weck & Rosat, 2003).

Comparé à la production de narrations, le récit d'expériences personnelles paraît plus aisé pour les enfants avec tsdl, notamment par le fait qu'il implique une possibilité de co-construction avec l'interlocuteur. Il reste toutefois difficile à organiser. Les pauses de l'enfant sont moins longues, souvent suivies de relances de l'adulte qui permettent la poursuite du discours, à condition de se centrer sur un contenu précis du dialogue. La planification est souvent gérée par l'interlocuteur et l'enfant fait preuve de difficultés spatio-temporelles. Les unités linguistiques caractéristiques de ce type de discours (marques de personnes, connecteurs, temps des verbes) sont aléatoires et souvent absentes (de Weck, 1995; Martin & al., 1995; de Weck, 1996). Sur le plan développemental, les enfants avec tsdl produiraient ce type de discours plus tardivement que leurs pairs sans trouble. Ils actualiseraient des unités linguistiques significativement différentes (au niveau temps des verbes attendus, c'est-à-dire le passé composé et l'imparfait, des connecteurs temporels, des indices de première et éventuellement troisième personnes et des processus anaphoriques) (Kaderavek & Sulzby, 2000). L'ensemble de ces difficultés pourrait être explicité par une dépendance au contexte et au monde concret de l'expression verbale des enfants avec tsdl (Uzé & Stonehouse, 1996). Ces derniers manifestent des difficultés à se détacher du «*hic et nunc*» de la situation pour évoquer des événements situés dans un ailleurs et un autre moment.

«C'est donc bien le passage d'un ancrage déictique à un ancrage non déictique qui est source de difficultés pour les enfants dysphasiques» (de Weck & Rosat, 2003, p.47).

Autre type de texte, le dialogue injonctif, dont les conditions contextuelles diffèrent, va impliquer l'actualisation de capacités langagières différentes chez les enfants avec tsdl.

2.3.3. La production de dialogues injonctifs

La production de dialogue injonctif chez les enfants présentant des tsdl a été étudiée au moyen d'une situation expérimentale où des locuteurs, avec et sans trouble du langage, devaient transmettre des informations de type mode d'emploi à un interlocuteur adulte, dans le but d'élaborer une construction (de Weck, 1996; de Weck & Rosat, 2003). Le mode d'emploi est considéré comme un genre de discours expositif, actualisant une planification énonciative, non narrative (de Weck & Rosat, 2003), en lien avec la situation de production. Le dialogue injonctif produit dans cette situation est composé de séquences concernant les phases de la construction et est essentiellement co-construit par les interlocuteurs.

Lors de la production de dialogues injonctifs, les enfants avec tsdl produisent moins de connecteurs que leurs pairs sans trouble (de Weck, 2004; de Weck & Rosat, 2003). Leurs interventions sont souvent juxtaposées à celles de leur interlocuteur. De plus, ils ne parviennent à marquer les transitions entre les phases du discours au moyen de connecteurs que vers l'âge de six ans, alors que leurs pairs sans trouble peuvent le faire dès cinq ans (de Weck, 2004). Néanmoins, sur le plan qualitatif, les types d'organiseurs textuels utilisés sont les mêmes que ceux produits par les enfants sans trouble. Concernant la planification, les différences constatées sont minimales, ceci étant dû à la présence du référent qui permet au locuteur de disposer d'un élément concret de référence. Les enfants avec tsdl parviennent à utiliser une organisation de type proche en proche, tout comme leurs pairs sans trouble (de Weck & Rosat, 2003).

2.3.4. La production de discours interactifs

La production de discours interactif chez les enfants avec tsdl a été analysée notamment au moyen de situations langagières impliquant des jeux de type devinettes par indices (de Weck & Salazar Orvig, 2010³⁵, notamment), des échanges autour d'un livre (*ibid.*), des jeux symboliques³⁶ (de Weck, 1996; de Weck & Salazar Orvig, 2010).

³⁵ 42 dyades mère – enfant : 6 dyades avec un enfant typique de 4 ans (3;7 - 4;6 ans) / 18 avec un enfant typique de 5-7 ans (4;7 - 7;6 ans) ; 18 avec un enfant dysphasique (syndrome phonologique-syntaxique) de 5-7 ans (4;7 - 7;6 ans).

³⁶ Voir Chapitre 1, 2.5.

En premier lieu, signalons qu'en comparant les trois contextes de productions décrits plus haut, il est possible de mettre en évidence une variation appropriée des capacités langagières des enfants avec tsdl (de Weck & Salazar Orvig, 2010), ce qui, encore une fois, démontre une sensibilité à ce critère discursif.

Concernant la situation de jeu symbolique qui nous intéresse dans cette recherche, notons d'abord que les interlocuteurs y assument un rôle symétrique de construction du dialogue; la planification est donc polygérée. Elle comporte trois séquences (Adam, 2005, voir plus haut), à savoir une ouverture, une phase transactionnelle et une clôture. Cette situation d'interaction peut également impliquer une planification de type script, défini au point précédant. Elle donne naissance en surface à une enveloppe linguistique caractérisée par les éléments suivants: des pronoms exophoriques de première et deuxième personne représentant l'implication du locuteur et des interlocuteurs, des déictiques temporels déterminant le déroulement du discours sur la ligne du temps et des temps verbaux représentés essentiellement par le présent, le passé et le futur (de Weck, 1991).

De plus, d'autres types de discours peuvent être actualisés, tels que le récit d'expériences, la narration et le discours représenté, lors de prises de rôles principalement (dialogues entre figurines du jeu). Les interlocuteurs ont ainsi la possibilité d'expérimenter des statuts énonciatifs différents (*ibid.*). Finalement, grâce à la présence du référent, les interlocuteurs peuvent également participer non verbalement à l'interaction ou combiner des actions verbales et non verbales (de Weck, 2003).

Dans les études concernant le discours interactif produit dans la situation de jeu symbolique, on a pu mettre en évidence sur le plan de la participation verbale des enfants avec tsdl, une quantité moindre de pauses, et des tours de parole contenant des énoncés prolongeant ceux de l'interlocuteur (et par conséquent, une dépendance sémantique plus importante) (de Weck, 1996). Ainsi, la contribution de l'enfant à la co-construction du discours et à la polygestion semble accrue.

La production de discours représenté par les enfants avec tsdl est semblable à celle d'enfants sans trouble en terme de quantité (Moser & Rodi, 1997 ; Corlateanu & da Silva, 2010); il existe néanmoins une différence qualitative dans la variété des prises de rôle moindre pour les enfants avec tsdl. Concernant la planification, les trois séquences prévues (Adam, 2005) sont présentes; l'enfant est capable d'initier des thèmes, de participer à la planification locale (Moser & Rodi, 1997) alors que l'adulte initie les séquences principales (Martin & *al.*, 1995; Moser & Rodi, 1997).

Sur le plan des unités linguistiques, la diversité est plus importante que dans les autres types de textes évoqués ci-dessus et l'enfant fait usage des marques attendues, notamment sur le plan des temps des verbes et des marques de personne (certains énoncés restant grammaticalement incomplets ou erronés) (de Weck & Marro, 2010).

En comparaison avec les situations de discours narratif, injonctif et les récits d'expériences personnelles présentées plus haut, les interactions de jeu symbolique apparaissent donc comme les plus aisées pour les enfants avec tsdl, qui parviennent à actualiser davantage de capacités langagières, sont plus impliqués dans la gestion de l'activité (Rezzonico & *al.*, 2012; Corlateanu & da Silva, 2010) et communiquent de manière plus efficace.

Pour conclure, de manière générale, l'analyse des discours évoqués ci-dessus, met en évidence le fait que les enfants présentant des tsdl différencient les types de situations proposées en actualisant des capacités langagières diverses, même si leurs productions ne correspondent pas forcément aux attentes linguistiques. Ils manifestent donc une sensibilité aux paramètres de situations discursives variées et tentent d'y ajuster leur participation effective et les unités linguistiques correspondantes. Des différences quantitatives et qualitatives peuvent cependant être observées, touchant la gestion de la planification et l'utilisation de marques discursives en fonction du type de texte. Du fait de leurs difficultés à construire une représentation d'ensemble du texte à produire, ces enfants parviennent difficilement à assurer une monogestion, même avec un étayage de l'adulte. De ce fait, il semblerait qu'ils puissent manifester une gêne dans le choix des unités linguistiques en lien justement avec cette représentation (de Weck, 2004). À noter que ces difficultés discursives sont durables et peuvent encore être mises en évidence à l'adolescence (Wetherell & *al.*, 2007; Conti-Ramsden & *al.*, 2011).

Pour terminer, nous aimerions insister sur un apport, que nous considérons comme fondamental, de la perspective discursive à la pratique logopédique. La perspective discursive démontre que tous les dialogues ne présentent pas le même degré de facilité vs difficulté pour les enfants avec tsdl. Ainsi, même si l'observation classique met en évidence des dysfonctionnements à l'un et/ou l'autre niveau, ces derniers ne se révèlent pas de manière forcément identique dans les différents genres de discours. Au-delà des difficultés, observer le langage sous l'angle de cette perspective est un moyen de valoriser les compétences langagières de l'enfant, ce qui est de loin le plus complexe à mettre en évidence chez les enfants souffrant de tsdl. Ainsi, parallèlement à la recherche académique, l'observation et la pratique clinique se doivent de tenir compte de cet aspect en analysant la participation d'un enfant à différents genres de discours en fonction des capacités langagières qu'il peut actualiser, et non seulement des difficultés qu'il manifeste sur ce plan. Le contexte discursif est donc à même de rendre plus ou moins apparentes les capacités et difficultés langagières d'un enfant présentant un tsdl (Kovarsky & Walsh, 2011).

« Studies of traditional speech-language therapy interaction reveal that contexts are constructed to make problems visible so that they can be corrected. (...) That is, disability and incompetence are not to be characterised by a simple lack of internal ability. Instead, they are interactional achievements of therapy participants where problems are brought into existence by the very contexts in which they emerge ».
(Kovarsky & Walsh, 2011, p. 47).

2.4. Perspective pragmatique

Dans une perspective pragmatique, les recherches se focalisent sur l'usage du langage dans les interactions verbales avec des enfants affectés d'un tsdl, étudiant à la fois leurs ressources conversationnelles et leurs dysfonctionnements. Les enfants présentant un tsdl ont souvent été décrits comme des partenaires peu actifs dans la communication, se révélant moins répondant et démontrant des difficultés notamment à maintenir un sujet de conversation. De manière générale, nous pouvons affirmer que tout enfant présentant un tsdl se trouvera désavantagé en situation communicative. Il n'est pas nécessaire qu'il présente spécifiquement des troubles pragmatiques pour éprouver des difficultés conversationnelles (Schelstraete, 2004).

En fait, *«le dysphasique n'est pas un enfant qui communique pas ou peu, c'est un enfant qui communique de manière différente de l'enfant normal»* (Zollinger & d'Andréa, 1987, p.170). Les différences observées semblent donc concerner avant tout le plan qualitatif. Analyser les capacités langagières des enfants avec tsdl sous l'angle de leurs compétences communicatives implique de poser la question des relations entre compétences linguistiques et compétences pragmatiques. Dans ce sens, cela équivaut à mettre en évidence, dans le domaine de la pathologie, l'existence de troubles de communication distincts ou dépendants des capacités linguistiques de l'enfant. Plusieurs thèses ont été avancées pour thématiser les liens existant entre ces compétences. Nous nous proposons (à la suite de Hupet, 1996) de développer quatre hypothèses.

2.4.1. Compétence linguistique — compétence pragmatique: quels liens ?

Les hypothèses explicatives des relations entre compétences linguistique et pragmatique sont nées d'interrogations liées aux comparaisons entre les capacités de communication d'enfants avec et sans tsdl (de Weck, 2004), à savoir: comment des enfants dont le système linguistique présente des dysfonctionnements parviennent-ils à participer aux conversations ? Leurs capacités sont-elles alors comparables à leurs pairs sans trouble ? Ces interrogations renvoient à une question générale liée aux types de liens qu'entretiennent la capacité de communiquer et les moyens linguistiques qui servent à le faire. En d'autres termes, les compétences pragmatique et linguistique sont-elles indépendantes ou interdépendantes ? Et dans ce dernier cas, existe-t-il une influence du développement d'une compétence sur l'autre ? Ce qui aurait par ailleurs pour conséquence qu'un niveau touché par un dysfonctionnement affecterait le fonctionnement de l'autre. Ainsi, diverses hypothèses ont été formulées, résumées par Hupet (1996) et reprises par de Weck (2003; 2004). Nous les évoquons ci-dessous.

Hypothèse 1

«Le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique» (Hupet, 1996, p.67).

Selon cette hypothèse, les capacités pragmatiques d'un enfant avec tsdl sont comparables à celles d'un enfant sans trouble de même âge linguistique, mais inférieures à celles d'un enfant sans trouble de même âge chronologique. Il semblerait donc que les enfants dysphasiques, maîtrisant avec difficultés les aspects structuraux du langage verbal, ne pourraient intervenir à bon escient dans la conversation. De plus, leur manque d'initiatives dans les interactions verbales serait le résultat des nombreux échecs conversationnels vécus antérieurement. Plusieurs études arguent dans ce sens (Gallagher & Darton, 1978; Kysela & *al.*, 1990; Rom & Bliss, 1981; Léonard, 1986; notamment). Comparés à des enfants sans trouble de même niveau linguistique, les enfants avec tsdl produiraient une variété moindre d'intentions communicatives (voir plus haut, Tomasello, 2000, notamment). Ceci a été mis en évidence par différentes études (McTear & Conti Ramsden, 1992; Lévi & *al.*, 1984). Ces derniers se basent sur deux hypothèses de base dans l'acquisition du langage, à savoir:

- *«puisque le langage naît de la communication, s'il existe un trouble du langage, il doit préalablement exister un trouble de la communication»,*
- *«puisque le langage verbal intègre la pensée préverbale et la communication non-verbale, s'il existe un trouble du langage il doit exister, en dehors des difficultés du langage verbal, des difficultés de la pensée et de la communication»*

(Lévi & *al.*, 1984, p.50).

Les résultats de leur étude démontrent que les enfants avec tsdl témoignent de difficultés spécifiques dans le domaine de la communication. Ils ne parviennent pas à attirer l'attention des autres de manière à contrôler l'échange et semblent ne pas intégrer l'unité action – observation – communication, ce que nous pouvons mettre en lien avec des difficultés sur le plan de l'attention conjointe (voir plus haut). S'ils parviennent à établir un contact, ils ne parviennent à transmettre un contenu de manière efficace. De plus, ils ne semblent pas être sensibles aux différents contextes suggérés par les changements d'interlocuteurs.

Une seconde hypothèse soutient la position foncièrement inverse.

Hypothèse 2

«La compétence pragmatique fonde et détermine le développement de la compétence linguistique» (Hupet, 1996., p.82).

«L'interdépendance forme-fonction est étroite au point de guider l'acquisition des conventions sous-jacentes aux structures de surface propres à la langue que l'enfant doit acquérir» (Hupet, 1996, p.84)

Ce point de vue fonctionnaliste soutient que les acquisitions pragmatiques constituent la base du développement linguistique (Bates & McWhinney, 1979). Ainsi, les formes linguistiques (morphosyntaxiques, par exemple) sont déterminées par les fonctions qu'elles sont appelées à remplir dans l'utilisation du langage. Cette perspective met en évidence un modèle appelé «Modèle de Compétition», selon lequel un individu a recours de façon simultanée et intégrée aux différents niveaux d'information (lexical, morphologique, syntaxique et prosodique) (Bates & MacWhinney, 1982; 1987). De fait, tout au long de l'acquisition, il existerait des relations d'interdépendance entre les divers constituants du langage, notamment entre sur le plan lexical et grammatical. Par conséquent, la non-simultanéité temporelle entre le développement du lexique et la mise en place de la syntaxe est envisagée comme une relation de cause à effet (Bates & Goodman, 1999). Ainsi a-t-on pu mettre en évidence des corrélations liant la taille du lexique avec l'apparition des premières combinaisons de mots et la mise en place de la complexité syntaxique. L'hypothèse proposée rejoint une vision de la syntaxe liée au lexique et, dans ce sens, la mise en place de la syntaxe nécessiterait un certain «volume» de lexique (Bates & al. 1988; 1995; Bates & Goodman, 1999). Sans entrer dans les détails, il nous semble important de souligner que cette perspective met en évidence une interdépendance entre forme et fonction qui va orienter l'acquisition des structures linguistiques. L'apprentissage du langage se réalise parce que l'enfant est confronté à des problèmes de communication dès les débuts de l'acquisition et c'est ce qui va lui permettre de donner une forme à ses énoncés. Cette réflexion implique une appropriation des formes linguistiques en fonction de la compréhension de leur usage dans le discours (de Weck, 2004)³⁷. Par exemple, on a pu mettre en évidence des liens entre la maîtrise d'une fonction pragmatique et l'acquisition de certains éléments morpho-syntaxiques (Bates & McWhinney, 1987).

³⁷ Nous faisons ici référence à la perspective discursive de l'acquisition du langage, telle que décrite au second Chapitre de cet ouvrage.

Dans cette perspective, les premières interactions vécues par l'enfant ont une importance cruciale pour le développement des compétences linguistiques (Hupet, 1996). Cette manière d'envisager les relations entre développement pragmatique et linguistique, attire l'attention sur les échanges sociaux au sein desquels se déroule l'acquisition du langage et soulève particulièrement le problème des interactions précoces déficitaires et leurs répercussions éventuelles sur le développement langagier du jeune enfant. De même, les compétences sociales de l'enfant vont influencer le développement de ses capacités langagières (Bates & McWhinney, 1982). Ainsi les dysfonctionnements linguistiques pourraient s'expliquer par les déficits pragmatiques, ce qui est une vision relativement révolutionnaire pour la clinique et la recherche dans ce domaine. Alors que les difficultés linguistiques sont évaluées systématiquement (lors d'un bilan des capacités langagières de l'enfant, par exemple), l'évaluation des capacités pragmatiques et discursives est plus rarement effectuée, en raison notamment du peu de moyens standardisés mis à disposition actuellement (pour un inventaire non exhaustif, voir de Weck & Rodi, 2005).

La troisième hypothèse nuance les deux précédentes.

Hypothèse 3

«La compétence pragmatique est indépendante de la compétence linguistique» (Hupet, 1996, p. 73).

De ce point de vue, le développement des capacités linguistiques est indépendant de l'apprentissage de son utilisation. Cette hypothèse postule l'existence d'un développement asymétrique des compétences pragmatique et linguistique. Dans ce sens, certaines études vont démontrer que les aptitudes communicatives d'enfants avec tsdl sont inférieures à celles d'enfants sans trouble de même âge linguistique (Fey & al., 1986; Craig & Evans, 1989, cités par Hupet, 1996). Ainsi, ces enfants feraient moins d'initiations du thème conversationnel et produiraient davantage de chevauchements dans l'organisation des tours de parole. De plus, ils se représenteraient moins bien les besoins informatifs et états mentaux de l'interlocuteur. Le rôle conversationnel serait donc compromis par l'ensemble de ces difficultés et on pourrait observer un trouble spécifique de la compétence pragmatique.

D'autres recherches ont mis en évidence qu'un déficit langagier n'entraîne pas obligatoirement des difficultés de communication (Fey & *al.*, 1981; Léonard, 1986). Ainsi, certains sujets avec tsdl auraient des compétences pragmatiques préservées (Donahue, 1987) et leurs habiletés pragmatiques pourraient parfois être supérieures à celles des enfants typiques de même âge linguistique. Leurs compétences communicationnelles seraient alors en avance sur leur niveau de développement linguistique structural, ceci étant en lien avec une plus large expérience extralinguistique de type conversationnel et une meilleure représentation des besoins informatifs de leur interlocuteur.

Plus récemment, des recherches concernant les capacités langagières d'enfants présentant des tsdl ont pu démontrer que les compétences linguistiques syntaxiques et les compétences pragmatiques étaient deux composantes distinctes du langage, avec chacune leurs propres principes et concepts: *«our examination of subjects shows that certain subject properties are driven by grammatical mechanisms, while others arise from the application of pragmatic concepts. The language of children with SLI shows clearly that each component develops at its own pace»* (Schaeffer, 2005, p. 88).

Une dernière hypothèse nous donne un éclairage différent sur les relations entre compétences linguistique et pragmatique chez les enfants avec tsdl.

Hypothèse 4

Hypothèse métapragmatique (Donahue, 1987; McTear & Conti Ramsden, 1992).

Cette hypothèse soutient le fait que les enfants avec tsdl activent des stratégies conversationnelles palliatives à leurs difficultés. Ainsi, leur apparente passivité (éviter de produire des demandes de clarifications, de poser des questions, par exemple) dans les interactions verbales serait en fait une volonté consciente d'éviter de mettre en évidence leurs difficultés, notamment sur le plan réceptif. Cette attitude pourrait être en lien avec des échecs conversationnels vécus antérieurement et une actualisation difficile des aspects structuraux du langage. La composante fonctionnelle du langage ne serait pas atteinte en tant que telle, mais restreinte à cause du manque de ressources linguistiques gênant l'enfant dans son bien-être interactionnel.

Ainsi l'enfant avec tsdl, en situation de difficultés conversationnelles, peut adopter une autre attitude que celle de la passivité. Le recours à des stratégies communicatives lui permettant de dépasser un obstacle d'ordre linguistique (McTear & Conti Ramsden, 1992) a pu être mis en évidence. L'enfant avec tsdl possède certes des intentions de communication, mais ses moyens linguistiques étant peu efficaces, il va actualiser des stratégies pour compenser ses difficultés. Trois types de comportement sont observés (Zollinger & D'Andréa, 1987).

- a) L'utilisation d'un geste à la place d'un mot, ou d'un tour de parole, ou en complémentarité de ceux-ci (Mermoud & de Weck, 1992; Bishop & *al.*, 1998). Le geste, dans son aspect redondant, peut parallèlement jouer le rôle de marqueur prosodique et grammatical et son utilisation varie en fonction de la situation d'interaction (Bishop & *al.*, 2000; de Weck & *al.*, 2010). Récemment, on a pu mettre en évidence une production accrue de gestes dans des dyades mères – enfants avec tsdl par rapport à des dyades mères – enfants sans trouble³⁸ (de Weck & *al.*, 2010). Cette étude contredit les résultats de certaines recherches qui n'observent aucune particularité dans l'usage de gestes chez les enfants avec tsdl, en comparaison des enfants typiques (Botting & *al.*, 2010 ; Capone & McGregor, 2004).
- b) La production de pauses, accompagnées de comportements expressifs, dans le but de transmettre une valeur de négations ou de demandes.
- c) Les sollicitations de l'intervention du partenaire pour exprimer sa propre pensée.

Actuellement, les recherches vont dans le sens d'une hypothèse d'indépendance entre développement des compétences pragmatique et linguistique (de Weck & Rosat, 2003) et postulent que les troubles structuraux ne sont pas forcément à mettre en relation avec les troubles fonctionnels. Cependant, il semble difficile de définir avec justesse les relations établies entre les deux compétences, et il n'est pas impossible que chacune des hypothèses puisse comporter une part de vérité (Hupet, 1996). Le prolongement de telles études semble s'orienter vers un éclairage de la perspective développementale sur ces liens et la nuance des différences interindividuelles sur l'actualisation des compétences linguistique et pragmatique des enfants étudiés.

³⁸ Comparaison effectuée entre 18 dyades mère – enfant dysphasique et 18 dyades mère – enfant typique dans une situation de jeu de devinette par indices. L'âge des enfants était compris entre 5 et 7 ans.

Suite à cet éclairage sur les hypothèses de fonctionnement de la compétence linguistique en lien avec la compétence pragmatique, nous souhaitons maintenant observer un peu plus en détail les capacités et difficultés des enfants sur le plan communicationnel, en nous référant aux critères développés par la perspective pragmatique décrite au second chapitre.

2.4.2. Capacités et difficultés conversationnelles des enfants avec tsdl

Les recherches en pragmatique dans ce domaine sont en évolution depuis les années 1980 (de Weck, 2004). Différentes thématiques ont été étudiées qui relèvent de la production d'actes de langage et de la coopération dans la conversation: les initiations d'échanges, la gestion des tours de parole, celle des topics, l'établissement d'une référence commune, les pannes conversationnelles, les paires adjacentes de type question-réponse, l'initiation des topics, la cohérence, l'utilisation du contexte conversationnel (Bishop, 2008; Maillard, 2003; Schelstraete, 2011). Sur le plan conversationnel et communicatif, les enfants présentant des tsdl peuvent présenter des difficultés communicatives dès les débuts du langage. Avec l'âge et l'expérience, ils démontrent des performances accrues. Cependant, tous ces enfants ne sont pas pragmatiquement déficitaires (Rowan & *al.*, 1983). Vu sous l'angle des fonctions communicatives, on a d'ailleurs pu observer des capacités d'ajustements conversationnels identiques à leurs pairs sans trouble de même niveau linguistique. Dans ce qui suit, nous présenterons des recherches mettant en évidence les ressources et les difficultés pragmatiques des enfants avec tsdl sur le plan conversationnel.

2.4.2.1. La production d'actes de langage

La production d'un acte de langage implique des compétences à la fois sociales (un acte approprié au contexte de production), cognitives (tenir compte des états mentaux de son partenaire) et linguistiques (formes linguistiques appropriées) (Schelstraete, 2011). Comparés à leurs pairs du même âge, les enfants avec tsdl disposeraient d'une faible variété d'actes de langage pour exprimer leurs intentions et présenteraient des difficultés à sélectionner les formes linguistiques adéquates à leur production (McTear & Conti-Ramsden, 1992).

Cet aspect ne semble pas en lien avec les difficultés de compréhension dont sont parfois affectés les enfants avec troubles (Conti-Ramsden, 1994; Conti-Ramsden & *al.*, 1995). Ils démontreraient cependant une capacité à répondre à une quantité notable de demandes, car ils sont souvent incompris par leur interlocuteur et, de ce fait, s'habituent d'une certaine manière à ce type d'acte de langage. Ce comportement implique une sensibilité aux règles de conversation. Des résultats contradictoires ont mis en évidence que le répertoire d'actes de langage d'enfants présentant des tsdl serait relativement semblable à celui d'enfants sans trouble du même âge, le problème se révélant dans le fait de parvenir à les utiliser dans le contexte opportun (Donahue, 1984). Selon certaines recherches, ces enfants s'ajusteraient difficilement au style de conversation approprié aux caractéristiques de la tâche et de leur partenaire, par manque de ressources linguistiques certes, mais également à cause d'un manque d'aptitude à déterminer les caractéristiques du partenaire de la situation et d'apprécier la variation du langage en fonction de ces caractéristiques (McTear & Conti Ramsden, 1992). Soulignons que ces faits contredisent d'autres études décrivant précisément une capacité chez l'enfant avec tsdl à modifier structurellement son discours en fonction des capacités linguistiques du partenaire (Fey & *al.*, 1981; Fey & Leonard, 1984). Par ailleurs, on a pu mettre en évidence des difficultés de compréhension des actes indirects chez les enfants présentant un tsdl (Bishop, 1997; McTear, 1997).

À noter que sur le plan de l'analyse des types d'actes produits, les enfants avec troubles du langage seraient capables de produire des actes performatifs impératifs et déclaratifs, mais souvent par des moyens non linguistiques tels que des gestes déictiques, la démonstration en actions (Snyder, 1978; de Weck & *al.*, 2010), ce qui aboutirait à l'hypothèse de déficits dans les capacités de représentation syntaxique influençant les comportements pragmatiques. On peut également postuler que ces enfants exprimaient une faible variation d'intentions de communication en fonction de leurs limites lexicales, d'où la faiblesse de leurs performances dans ce domaine (Rowan & *al.*, 1983).

Les demandes de clarification

Au cours d'une conversation, lors d'une difficulté affectant l'intercompréhension peut avoir lieu une panne conversationnelle. C'est à ce moment que peuvent être formulées des demandes de clarification, dans un but de réparation ou de rétablissement de l'intercompréhension. Une panne conversationnelle se manifeste lorsqu'une ou plusieurs règles conversationnelles ne sont pas respectées dans l'interaction verbale (de Weck & Rosat, 2003; de Weck & Marro, 2010). Ces pannes conversationnelles sont décrites comme des moments de décalage (Kerbrat-Orechionni, 1986), de rupture dialogique en raison d'un chevauchement ou d'un problème affectant l'intercompréhension, au niveau phonologique (un ou plusieurs mots produits de manière peu claire ou inappropriée), prosodique (intensité trop faible), syntaxique (énoncé incomplet, trop complexe, inapproprié sur le plan formel), sémantique (non-respect de la dépendance sémantique avec le tour de parole précédant). Repérer une panne conversationnelle requiert une capacité d'évaluation de l'existence éventuelle d'un malentendu et/ou d'une compréhension différente d'un énoncé entre le locuteur et l'interlocuteur. Cette différence d'interprétation provoque une rupture de la conversation que les interlocuteurs devront détecter et réparer. Dans ces situations, l'interlocuteur peut initier une demande de clarification visant à élucider le problème d'intercompréhension. Le tour de parole suivant pris en charge par le locuteur doit alors satisfaire cette demande.

Certains enfants avec tsdl démontrent de réelles difficultés à produire des demandes de clarification. La quantité de ce type de demandes serait moindre comparée à celle d'enfants typiques, dans une situation où des informations imprécises ou incompatibles avec leurs connaissances sont transmises (Merrison & Merrison, 2005).

Trois hypothèses sont formulées à ce sujet. Premièrement, ces enfants désirent éviter d'attirer l'attention sur leurs difficultés de compréhension et ne produisent pas de demande de clarification. Deuxièmement, en référence à un principe de Grice (la maxime de quantité; 1975), les enfants partiraient du principe que leur locuteur produit un message adéquat et, dans ce sens, le problème de compréhension leur appartient. Finalement, la question de l'obstacle dû à leurs difficultés linguistiques peut se poser. Dans ce sens, ce serait le processus de formulation de la demande qui poserait problème.

Ces résultats ont été contredits par des recherches considérant les enfants avec tsdl comme performants dans la production de demandes de répétition, de clarification, avec de plus une production pertinente d'informations liée à la demande qui leur était formulée (Leonard, 1986). Selon ces résultats, les enfants avec tsdl peuvent être considérés comme de bons partenaires dans la conversation lorsque les aspects syntaxiques de leurs formulations ne sont pas pris en compte. Dans cette situation, comparés à leurs pairs sans trouble, les enfants avec tsdl présentent davantage de difficultés à détecter et réparer un malentendu (Monney & Berthoud, 2005), notamment en raison de l'absence de certaines compétences linguistiques requises dans ce type de situation et plus spécifiquement, justement, la capacité de produire des demandes de clarification.

Précisons encore que les enfants présentant un trouble pragmatique spécifique, produisent également moins de demandes de clarification que leurs pairs sans trouble, lorsqu'ils doivent traiter une information incomplète (de Weck & Rosat, 2003; Donahue & *al.*, 1980). Les hypothèses sont cependant différentes que pour les enfants avec tsdl. Il semblerait en effet que les enfants avec troubles pragmatiques éprouvent des difficultés dans le traitement distinctif d'une information claire vs ambiguë. D'autre part, ce sont peut-être les troubles de compréhension dont souffrent certains de ces enfants qui pourraient être à l'origine des difficultés de production de demandes de clarification.

Si nous considérons la production de *réponses* aux demandes de clarification, il semblerait que les enfants avec troubles du langage soient conscients de l'obligation d'y répondre. Le niveau de complexité de leurs réponses aux demandes est néanmoins lié à leurs capacités linguistiques. Ils présenteraient de notables difficultés dans le cas d'une succession de demandes relatives à un contenu sémantique identique (Brinton & Fujiki, 1982 ; Brinton & *al.*, 1986). Des déficits liés d'une part à la représentation des besoins de leur partenaire d'autre part à leurs troubles linguistiques (voir Hupet, 1996) seraient mis en évidence. De manière générale, il semblerait d'ailleurs que les enfants avec tsdl présenteraient une moindre aptitude à répondre aux demandes, quelles qu'elles soient (Brinton & Fujiki, 1982).

Cette capacité serait probablement en lien avec la manière de formuler les demandes. Ainsi, selon le type de morphème interrogatif utilisé, le taux d’appropriation des réponses serait différent (Snow, 1996; Craig & Washington, 2000).

Enfin, il semblerait également que les enfants présentant des tsdl auraient tendance, plus fréquemment que leurs pairs, à produire des réponses pragmatiquement inadéquates. Ces enfants présenteraient parallèlement des difficultés à compenser leurs réponses verbales par des réponses non verbales (Bishop, 2000). Dans ce sens, il semble indispensable de distinguer deux groupes d’enfants avec tsdl selon leur manière d’interagir: d’une part les enfants faisant preuve de compétences non verbales pour pallier à leurs difficultés (voir plus haut, Zollinger & d’Andréa, 1987), d’autre part ceux qui n’en sont pas ou peu capables, accroissant ainsi leur inadéquation communicationnelle (Salazar-Orvig & de Weck, 2008). Sur le plan des compétences non verbales, il semblerait que l’expérience communicative des enfants pourrait jouer un rôle (de Weck & *al.*, 2010). En effet, au fur et à mesure des difficultés rencontrées, certains enfants mettraient en place une variété de moyens non verbaux, sur la modalité gestuelle notamment, leur permettant de compléter ou de se substituer à des actes de langage, à des tours de parole, comme nous allons le voir au point suivant, dans le but d’assumer leur rôle dans l’interaction communicative. Ces enfants gagneraient donc en efficacité sur le plan de la communication.

2.4.2.2. Coopération dans la conversation

Les tours de parole

L’organisation appropriée des tours de parole dans une conversation implique notamment des compétences pragmatiques liées notamment aux relations de dépendance sémantique entre tours (de Weck, 2004; de Weck & Rosat, 2003) et à la coopération dans l’interaction, ainsi que des compétences linguistiques, dans la capacité à utiliser des indices sémantiques et syntaxiques³⁹ dans le but d’anticiper la fin d’un énoncé afin de prendre la parole au moment opportun (éviter les chevauchements de tours et les pauses trop longues) (Schelstraete, 2011).

³⁹ En plus des indices prosodiques et non verbaux (regard, gestes).

Les difficultés linguistiques des enfants présentant des tsdl peuvent se répercuter sur leurs habiletés à prendre leur tour dans une conversation, ceci impliquant à la fois des performances pragmatiques et linguistiques (Hupet, 1996). Signalons toutefois que cette notion peut être étendue au mode non verbal, plus particulièrement avec ces enfants qui peuvent alors manifester leur volonté de prendre leur tour de parole au moyen de gestes, de vocalisations, d'actions non verbales, comme évoqués plus haut. Les enfants avec tsdl semblent faire preuve de compétences dans les prises de tour, démontrant toutefois des difficultés pour les aspects concernant des habiletés linguistiques spécifiques telles que l'encodage et le décodage rapide leur permettant de déduire le moment précis pour intervenir (Craig & Evans, 1989). Ils manifesteraient cependant, de manière générale, moins d'initiations de tours de parole et présenteraient des difficultés à introduire un thème nouveau ou à l'introduire de manière adéquate (Conti-Ramsden, 1994; Conti-Ramsden & *al.*, 1995). Néanmoins, peu de chevauchements⁴⁰ seraient mis en évidence, ce que confirme par ailleurs une autre étude (Kysela & *al.*, 1990). Lors de tels accidents de conversation touchant les tours de parole, les enfants avec tsdl produiraient un grand nombre de chevauchements sans procédure de réparation, du fait de la faiblesse de leur équipement linguistique. Ainsi, lors d'une interruption, ils poursuivent la conversation sans ajustement (Brinton & Fujiki, 1982).

Comparés à leurs pairs sans trouble, les enfants avec tsdl semblent également produire un nombre plus important de chevauchements dits internes, survenant en cours de tour de parole (Fujiki & *al.*, 1990). À noter que deux groupes d'enfants étudiés dans cette recherche étaient capables d'élaborer des réparations consistant à laisser la parole à leur partenaire dans l'interaction.

À noter finalement l'impact que peut avoir l'interlocuteur sur le discours de tels enfants. En effet, dans le cas d'interaction avec des adultes, ceux-ci produisent moins de procédures de réparation que lorsque leur partenaire est un enfant sans trouble (Brinton & *al.*, 1982).

⁴⁰ Les chevauchements surviennent lorsque deux locuteurs s'expriment en même temps (de Weck & Rosat, 2003).

Les initiations de l'échange verbal

Le fait d'initier un échange verbal implique tout d'abord d'être capable attirer l'attention de son interlocuteur (attention conjointe, voir plus haut) et d'évaluer de la modalité à utiliser pour produire cette initiation. Cela implique également un certain degré d'habiletés linguistiques. Les enfants avec tsdl semblent manifester des difficultés dans l'utilisation des moyens conversationnels efficaces pour attirer l'attention de l'auditeur et évaluer ses besoins communicationnels. Ainsi quelques recherches ont démontré une faible tendance, chez les enfants avec tsdl, à initier la conversation et à apporter des informations quant au thème traité. Ces derniers semblent éprouver des difficultés dans l'introduction de nouveaux thèmes (Radford & Tarplee, 2000) ou ne répondent pas au tour de parole précédent (Conti-Ramsden & Gunn, 1986). Parfois, la situation inverse peut être observée: les enfants initient trop et produisent des demandes relatives à des informations dont ils disposent déjà. Ces deux types d'initiations peuvent être considérées comme inappropriées (Adams & Bishop, 1989).

Considérant trois paramètres de communication (Rice & *al.*, 1991), à savoir l'initiation de l'interaction, le sujet à qui s'adresse ces initiatives et le type de réponse produit pour marquer un tour, des observations ont été faites concernant les difficultés rencontrées par les enfants avec troubles du langage dans ce domaine. Ces derniers éprouveraient davantage de difficultés que leurs pairs à initier une conversation avec l'adulte. Ils produisent des réponses brèves ou non verbales aux demandes, fournissent moins de réponses aux initiatives de leurs pairs ou de l'adulte avec lesquels ils sont en interaction. Néanmoins, il est à relever, et ce fait nous semble essentiel, que les enfants avec tsdl font preuve d'une sensibilité précoce à leurs difficultés communicatives. Ils s'adaptent ainsi à la conversation sur le plan d'une prise de conscience de leurs capacités communicatives.

Une hypothèse permettant de saisir l'origine de ces difficultés chez les enfants avec tsdl, serait à chercher dans certaines recherches concernant la théorie de l'esprit⁴¹.

⁴¹ Voir plus haut Chapitre 2(1.1.4) et pour plus de détails: Astington, 2007.

En effet, selon cette perspective, il semblerait qu'un déficit de la Théorie de l'Esprit soit identifié chez ces enfants, déficit ayant des conséquences négatives sur leurs capacités pragmatiques, notamment dans la difficulté à saisir les intentions, les besoins de l'autre, à comprendre des inférences, des demandes indirectes, des doubles sens, par exemple (Perkins, 2007).

L'établissement d'une référence commune

Pour introduire un nouveau référent dans une conversation, le locuteur doit être capable d'évaluer les états mentaux de son partenaire, en utilisant ses compétences sur le plan de la Théorie de l'Esprit, afin de sélectionner les éléments pertinents qui permettront à l'interlocuteur de comprendre de quoi on parle (Schelstraete, 2011). De plus, il est nécessaire de disposer de compétences linguistiques appropriées pour parvenir à être le plus explicite possible. Cet aspect a notamment été évalué au moyen d'une tâche de communication référentielle⁴² (Vion & al., 1990), où l'enfant doit faire deviner à un adulte une image que ce dernier ne voit pas. Les enfants présentant un tsdl sont peu efficaces dans ce type de tâche (Schelstraete, 2011). Ils ont de la peine à fournir des informations suffisamment pertinentes pour que l'adulte puisse sélectionner l'image adéquate. Néanmoins, malgré leurs difficultés linguistiques, certains tentent de se faire comprendre en faisant appel à des stratégies de communication non verbale, manifestant ainsi un souci d'être compris par l'interlocuteur.

Lors de changement thématique, on observe également des difficultés chez les enfants présentant un tsdl. On observe ainsi chez ces derniers une tendance à passer d'un topic à l'autre, sans négociation préalable, ce qui est ici interprété comme une difficulté due aux faiblesses de leurs compétences linguistiques (*ibid.*).

En conclusion, nous pouvons déduire de ces différentes recherches qu'il existe divers types de difficultés pragmatiques chez les enfants avec troubles de développement du langage. Ces difficultés ne sont pas forcément systématiques et homogènes. Un enfant peut être compétent dans certains domaines et incompétent dans d'autres.

⁴² Activité visant la transmission et la compréhension d'informations: les interlocuteurs, placés en face à face, reçoivent chacun un ensemble de stimuli visuels ou d'objets. Ils n'ont pas d'expérience perceptive conjointe de ces stimuli (cachés par un écran opaque), ni de connaissances mutuellement partagées à leur propos. À l'un des sujets la tâche incombe de placer ces stimuli ou objets dans un certain ordre et d'explicitement ses actions à son partenaire afin qu'il s'exécute de manière identique.

Il peut se révéler capable de produire certains comportements communicationnels et ne pouvoir les utiliser de manière appropriée. Il peut également être capable de compenser ses difficultés linguistiques par des capacités non verbales. Compte tenu de ces observations, il nous semble aujourd'hui fondamental d'inclure, dans l'observation classique des capacités langagières de l'enfant avec tsdl, une dimension pragmatique, prenant en compte les critères cités ci-dessus afin de saisir les compétences et difficultés de l'enfant sur le plan de la communication.

Ayant défini les capacités langagières des enfants présentant des tsdl dans les différentes perspectives qui nous intéressent, il nous semble important de nous poser la question de l'étiage dans les interactions adulte – enfant avec tsdl. Est-il ou non différent de celui fourni aux enfants sans trouble? Comporte-t-il des spécificités? Il semblerait que la réponse ne soit pas simple, puisque des résultats contradictoires ont été décrits dans les recherches concernant ce sujet.

2.5. Les stratégies d'étiage dans les interactions adulte – enfant avec tsdl

Si l'on considère l'étiage mis en place dans les interactions avec des enfants présentant des tsdl, les recherches ont tenté d'examiner une éventuelle spécificité des caractéristiques de ces productions langagières. Les résultats à ce sujet semblent se contredire. Ainsi certaines abondent dans le sens de liens analogues entre l'étiage produit en présence d'enfants avec et sans trouble (Rondal, 1983; Conti-Ramsden & Friel-Patti, 1983, 1984; Conti-Ramsden, 1990; Whitehurst et *al.*, 1988; Rescorla & Fechnay, 1996). D'autres au contraire mettent en évidence des différences (Bondurant et *al.*, 1983; Piérart, 1990; Moseley, 1990; Nelson et *al.*, 1995; Conti-Ramsden & *al.*, 1995; Piérart & Leclercq, 2005).

Notons cependant que les populations observées ne sont pas toujours équivalentes, certaines comparaisons s'effectuant sur la base du niveau linguistique, d'autres en fonction de l'âge des sujets, d'autres encore se fondant sur ces deux aspects simultanément. Ces variations dans les critères peuvent expliquer en partie les divergences des résultats. De plus, l'orientation même des recherches s'est modifiée: d'analyses plus syntaxiques de l'étiage langagier maternel les analyses sont devenues pragmatiques et davantage basées sur l'interaction (McTear & Conti-Ramsden, 1996; de Weck, 2010).

Il semblerait cependant que les recherches actuelles aillent dans le sens d'un langage modulé plutôt similaire dans les deux types d'interactions, avec quelques variations liées généralement aux caractéristiques de l'enfant avec tsdl, et notamment la gravité du trouble. De ce fait, l'adulte privilégierait, avec l'enfant présentant des tsdl, l'objectif de parvenir à réaliser et terminer l'activité langagière en cours (de Weck, 2001). Des différences seraient perceptibles sur le plan du réglage minutieux que met en place l'adulte dans son interaction avec l'enfant et pourraient notablement être influencées par le degré d'intelligibilité des enfants avec tsdl. Ainsi, davantage de demandes de clarification leur seraient adressées. Notons cependant que, même lorsqu'il y a moins d'obstacles sur le plan de l'intercompréhension, les adultes ont tendance à produire davantage de demandes avec ces enfants (Yont & *al.*, 2002). Dans ce sens, ce serait principalement les difficultés discursives des enfants qui pourraient compromettre l'intercompréhension et mettre en œuvre de telles stratégies chez l'adulte (de Weck & Rosat, 2003). Des différences sur le plan de l'étayage apparaissent également dans l'emploi plus réduit de capteurs d'attention (Piérart, 1990) et une production plus intense d'actes de langage directifs (McTear & Conti-Ramsden, 1996). En effet, l'adulte a alors tendance à diriger l'interaction en produisant de manière accrue des impératifs, des demandes, en prenant fréquemment la responsabilité de l'initiation des topics dans le dialogue (Moser & Rodi, 1997) ou en produisant des questions (surtout partielles) dans le but d'accompagner l'enfant dans sa prise en charge énonciative (de Weck, 2010; de Weck & Rosat, 2003).

De manière générale, les adultes s'adressant à des enfants présentant des tsdl produiraient une forme de discours plus simple que celui proposé aux enfants typiques (Nelson & *al.*, 1995) avec un usage restreint des reformulations (Conti-Ramsden, 1990). Cependant, à ce propos, il a été mis en évidence que les mères d'enfants avec tsdl fourniraient davantage d'interventions étayantes à leur enfant, quel que soit le contexte analysé, et les formes d'étayage linguistique proposées seraient différentes, les mères d'enfants avec tsdl produisant alors davantage de reformulations (de Weck, 2000, 2006; Ingold & *al.*, 2008). Ces recherches mettent en évidence le fait que les mères d'enfants avec tsdl porteraient une attention marquée aux processus permettant de réguler l'intercompréhension dans l'interaction avec leur enfant.

De plus, dans ce but, elles feraient une utilisation accrue de gestes accompagnant leurs productions verbales (de Weck & Salazar Orvig, 2010) et élaboreraient davantage de questions dans le but de soutenir l'élaboration des productions verbales de leur enfant (*ibid.*). Ces résultats, contredisant la précédente étude (Conti-Ramsden, 1990), nous semblent dignes d'intérêt pour l'étude des interactions logopédiste – enfant, ainsi approfondirons-nous cet aspect dans le point suivant.

Pour terminer, notons encore que peu d'études se sont intéressées aux stratégies d'étayage dans des situations d'interactions asymétriques dans des contextes autres, tels que la situation de thérapie logopédique. Cette situation peut être par ailleurs considérée comme propice à l'actualisation d'interventions verbales centrées sur des aspects linguistiques (da Silva, 2011b⁴³). On peut notamment y observer deux formes de productions étayantes: de type «offre» et de type «demande» (*ibid.*). Force est de constater que les réactions des enfants avec tsdl à la forme d'étayage de type «offre» sont plus souvent appropriées par rapport à la forme «demande», impliquant un plus fort degré de contrainte conversationnelle. Il semblerait que dans le premier cas, le choix de réagir ou non à la proposition de la logopédiste impliquerait que l'enfant n'intervienne que s'il est capable de réagir de manière autonome, et, de ce fait, de répondre aux attentes de la logopédiste.

En résumé et pour conclure, les résultats issus de ce domaine de recherche sont loin d'être complets et homogènes. Il semblerait que l'étayage offert aux enfants avec tsdl comporterait à la fois des spécificités et des caractéristiques communes, sur les plans quantitatif et qualitatif, à l'étayage observé dans les dyades mères – enfants typiques, tels que l'a par ailleurs démontré de Weck (1998) concernant la quantité des stratégies étayantes proposées par les mères d'enfants dysphasiques. Concernant d'autres situations d'interactions asymétriques, peu de recherches ont été entreprises.

⁴³ Le corpus est constitué de diverses activités langagières conduites par une logopédiste en interaction avec un enfant avec tsdl.

Ainsi la situation de thérapie logopédique se révèle un domaine d'étude intéressant pour mettre en évidence des stratégies d'étayage dont on peut également se poser la question de la spécificité, en fonction notamment de la particularité d'un contexte socialement institué.

«Les interactions asymétriques entre une orthophoniste et un enfant dysphasique peuvent être qualifiées d'assistance ou constituées d'activités de participation guidée. L'orthophoniste guide, oriente le discours de l'enfant tout en considérant sa capacité à communiquer en tant que participant à une communauté de pratiques» (da Silva, 2011a, p.9).

2.6. Le rôle des reprises dans les interactions adultes – enfant avec tsdl.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les reprises, en tant que réponses sémantiquement dépendantes par excellence, ont des effets positifs sur le développement du langage et de la communication chez les enfants typiques. Elles permettent à la fois de prendre en compte le centre d'attention de l'enfant et de l'inclure dans l'énoncé adulte suivant dans la conversation, ce qui offre un modèle adulte de la production verbale. Elles encouragent une procédure de comparaison entre les versions enfant et adulte, et en cela deviennent un appui à l'acquisition du langage.

Dans les interactions avec des enfants présentant des tsdl, des corrélations significatives entre l'utilisation de reformulations par les mères et le degré d'intelligibilité de l'enfant ont été mises en évidence (Conti-Ramsden, 1990). Ainsi, plus l'enfant dysphasique est intelligible, plus sa mère parviendra à produire des reformulations. Dans ce sens, le caractère intelligible des productions verbales des enfants avec tsdl est une aide pour l'adulte qui souhaite faire usage de reformulations, par le fait que toute personne en interaction avec des enfants a besoin de comprendre ce qu'ils tentent de communiquer, afin de reprendre la forme linguistique de leur pensée et de la mettre dans une version adulte. Ainsi peut-on supposer que les énoncés peu intelligibles de l'enfant pourraient empêcher la capacité des parents à écouter et à répondre de manière sémantiquement dépendante en fonction des tentatives de communication de leur enfant. Cette explication prend donc en compte l'influence des difficultés des enfants sur les parents. Elle met aussi en évidence que les enfants présentant des tsdl et dont les productions sont phonologiquement affectées sont mis dans une situation de double obstacle:

d'une part, un dysfonctionnement entrave le développement de leurs capacités langagières, d'autre part il parasite la mise en place d'une stratégie interactionnelle fondamentale pour l'acquisition du langage: la dépendance sémantique et par conséquent, la production de reformulations.

Cependant, ces résultats sont contredits par d'autres recherches révélant une production accrue de reformulations par les adultes en interaction avec des enfants présentant des tsdl (Yoder & *al.*, 1997; de Weck, 2000, 2006; Ingold & *al.*, 2008) à des fins d'étayage, soulignant la volonté des interlocuteurs de maintenir une intercompréhension. Il semblerait même que, en comparaison avec des enfants typiques, les conversations avec des enfants présentant des tsdl impliquent une occurrence de deux fois plus de reformulations (Fey & *al.*, 2003). Par ailleurs, certaines études décrivent des différences dans les types et les fonctions des reformulations (de Weck, 2000, 2006 et 2010). Ainsi, dans une situation de dialogue injonctif, davantage de reformulations syntaxiques sont produites avec les enfants présentant des tsdl, dans le but d'améliorer la textualisation, permettant ainsi de pallier aux difficultés de mise en mots de ces derniers. De plus, ces reformulations sont fréquemment combinées à des reformulations énonciatives qui proposent à l'enfant une prise en charge à ce niveau. De même, les analyses des répétitions soulignent une fréquence accrue de répétitions totales des énoncés des enfants avec troubles, par opposition aux répétitions dites partielles des énoncés des enfants sans trouble, ceci étant dû aux productions syntaxiquement restreintes des enfants dysphasiques. Les divergences de ces résultats concernant la production des reformulations peuvent être liées d'une part aux variations des définitions de cette stratégie d'étayage (Saxton, 2005), d'autre part à des différences interindividuelles non négligeables (de Weck, 2010).

À noter encore que les conséquences favorables de l'utilisation de reformulations dans les thérapies logopédiques (voir plus bas) ont été démontrées pour divers types de pathologie: le bégaiement (Weiss, 2002), les thérapies avec des enfants malentendants (Nienhuys & *al.*, 1984; Pemberton & Watkins, 1987; Prinz & Mason, 1985), les troubles phonologiques (Forrest & Elbert, 2001) par exemple.

Au cours de ces recherches, des progrès plus rapides ont été soulignés chez les enfants avec tsdl, par exemple sur les plans lexico-sémantique (mots-cibles acquis plus rapidement, Nelson & *al.*, 1996)⁴⁴ et morphosyntaxique (amélioration de l'organisation grammaticale des énoncés, Nelson & *al.*, 1996; accroissement de la longueur moyenne des énoncés, Bruce & *al.*, 2007⁴⁵, par exemple) lorsque les thérapeutes faisaient usage de reformulations dans le dialogue. À noter néanmoins que des résultats contradictoires ont été soulignés, certaines études ne mettant en évidence aucun effet particulier de l'usage de reformulations dans les interventions thérapeutiques en comparaison à d'autres outils cliniques (Forrest & Elbert, 2001).

Conclusions

L'étude de l'acquisition et de la pathologie du langage est un domaine où les débats restent vifs. Les recherches actuelles sont marquées par un fort accent d'interdisciplinarité, intégrant les domaines de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, de la psycholinguistique, de la neuropsychologie, des neurosciences cognitives et des sciences de l'éducation notamment. Parmi ces domaines, notre choix s'est porté sur les perspectives qui soulignaient la prépondérance de l'interaction dans les processus acquisitionnels, à savoir les perspectives discursives et pragmatiques. Ainsi, notre conception de l'acquisition et de la pathologie du langage reste avant tout ancrée dans l'interactionnisme social et c'est avec cet éclairage que nous avons cherché à comprendre les phénomènes acquisitionnels dans les interactions asymétriques adulte – enfant avec et sans tsdl. Dans ce cadre, nous avons pu constater que l'étaillage langagier, où les intentions de communication et l'attention conjointe occupent une place centrale, est mis en place dans un double objectif d'intercompréhension et d'apprentissage. Cet étaillage, organisé dans la zone proximale de l'enfant, est constitué notamment de formats et de routines qui permettent à l'enfant d'anticiper ses activités langagières et d'avancer sur le chemin de l'autonomie.

⁴⁴ 30 enfants avec tsdl entre 7 et 8 ans comparés à 13 enfants de niveau langagier semblable, âgés entre 5 et 6 ans.

⁴⁵ 11 enfants avec tsdl (6 filles et 5 garçons âgés entre 3;6 et 5;0) en interaction avec une logopédiste dans une situation de dialogue concernant des photos et images apportées par les enfants comparée à une situation d'entraînement grammatical.

Dans cette réflexion, la présence simultanée de similitudes et de différences dans les stratégies étayantes actualisées auprès d'enfants typiques et avec tsdl ne nous étonne guère. Avec un enfant présentant des difficultés sur le plan langagier, les objectifs (intercompréhension et apprentissage) restent au premier plan. Une interaction à l'intérieur de la zone proximale a effectivement lieu, et des formats et autres routines sont également mis en place. Néanmoins, les dysfonctionnements langagiers de l'enfant mettent son partenaire dans une situation où il peut difficilement identifier des repères sur le plan des processus typiques du développement du langage. Dans ce sens, l'identification de la zone proximale de l'enfant est plus complexe, les stratégies d'étayage plus difficiles à mettre en place et, parfois, moins efficaces. Ce phénomène se manifeste notamment dans certains processus de reprises. Que ce soit avec ou sans trouble du langage, les enfants bénéficient clairement des reformulations des adultes. En tant qu'interventions sémantiquement dépendantes, elles favorisent la continuité du dialogue et elles offrent un support à l'acquisition du langage en tant que modèle de production que l'enfant peut s'approprier. Comme nous avons pu le constater, meilleure est l'intelligibilité, plus aisées sont les reformulations. Cette stratégie sera donc plus complexe à mettre en place dans les interactions avec les enfants présentant un tsdl, notamment dans le cas de troubles phonologiques. Par conséquent, ce dernier disposera de moins de moyens pour acquérir des éléments langagiers.

Il n'en reste pas moins que les reformulations sont, pour l'apprenant, un procédé peu coûteux sur le plan cognitif pour initier une négociation du sens, par le seul fait de répéter l'expression non comprise avec la prosodie du questionnement par exemple (Faraco, 2002). Ainsi, sur le plan thérapeutique plus précisément, il semblerait, et c'est ce que mettent en évidence les recherches actuelles sur ce sujet, que les reprises puissent être considérées comme un outil fondamental pour une thérapeute du langage (Hassink & Leonard, 2010; Hoodin, 2011). Il nous semble donc particulièrement intéressant d'observer quand et comment cette dernière en fait usage et de quelle manière l'enfant est susceptible de s'approprier ces propositions à des fins d'acquisition, compte tenu des difficultés citées. À cet effet, nous nous tournons vers les recherches concernant l'acquisition d'une langue seconde, dont les interactions étudiées présentent une autre forme d'asymétrie, et semblent un support intéressant pour nous approcher des contextes dans lesquels ont lieu ces phénomènes. C'est ce que nous nous proposons d'aborder dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 : Interactions asymétriques et acquisition d'une langue seconde

Vers le concept de séquence potentiellement acquisitionnelle

La perspective discursive-interactive dans laquelle nous nous situons souligne le rôle constitutif de l'interaction et l'impact des conditions sociales sur les phénomènes d'acquisition – apprentissage et le développement de compétences langagières. L'objectif de ce chapitre est de mieux appréhender ces phénomènes au travers d'une recherche des définitions de la notion d'interaction. Il est clair que ces définitions ont évolué au gré de l'histoire et des conceptions adoptées. Elles soulèvent un nombre considérable de questions qui ont orienté nos réflexions et permis de situer notre champ de recherche. Dans ce qui suit, nous ferons une esquisse de ce parcours définitoire qui permettra de présenter le contexte dans lequel nous évoluons et de préciser notre démarche, d'un point de vue épistémique et méthodologique notamment. Ce bref parcours historique aboutira aux approches de l'interaction qui nous ont semblé essentielles dans notre propre recherche, à savoir les travaux sur la conversation exolingue entre locuteurs natifs et non natifs.

1. Vers une conception socio-interactionniste du langage

Les approches interactionnistes ont des racines ancrées dans divers courants qui ont tous contribué à leurs développements. Ainsi nous aborderons successivement les courants anthropologique, de psychologie systémique (Ecole de Palo Alto), sociologique et sociolinguistique (ethnométhodologie, ethnographie de la communication, interactionnisme symbolique et interactionnisme social) pour aboutir à la linguistique interactionniste.

1.1. Le courant anthropologique

Au début du XXe siècle, on voit se développer des courants qui vont offrir une nouvelle dimension au langage et dont l'anthropologie linguistique deviendra un modèle fondamental, notamment pour les recherches dites de terrain. Franz Boas (Boas, 1911), souvent désigné comme le père fondateur de ce courant, attache de l'importance aux aspects culturels des langues et des modes de pensée et d'action, c'est le début des méthodes de terrain, de l'étude du langage dans son contexte naturel. Ce courant mettra en évidence la variabilité de la langue en fonction des groupes culturels, sa relativité et son aspect conventionnel. Une tradition de l'enquête va conduire les chercheurs à une observation directe des langues sur le terrain, avec un vécu suffisamment long au sein des communautés afin de s'imprégner des éléments culturels et comprendre les réalités sociales. Dans cette perspective, le langage représente un intérêt considérable dans le sens où il est à la fois «*une des plus importantes manifestations de la vie mentale*» (Boas, 1911, p. 17) et une manière d'accéder aux aménagements cognitifs. Dans ce sens, investiguer le langage c'est rechercher les fondements des idées constitutives d'une société. Des liens sont tracés entre vision du monde et langage (par exemple avec les catégories grammaticales ou encore le lexique; pour une synthèse, voir Bachmann & al., 1991). C'est ce que met en évidence la célèbre hypothèse Sapir – Whorf qui postule que la langue d'une société humaine façonne son monde et sa réalité. Pour un locuteur donné, il n'y a pas d'autre accès au monde qu'au travers des formes de représentations de la langue qu'il utilise: «*nous disséquons la nature selon les lignes tracées à l'avance par nos langues maternelles*» (Whorf, 1956, p. 252). Avec le regard anthropologique, l'étude du langage devient en fait une manière d'approcher la compréhension d'une organisation socio-culturelle (Bachmann & al., 1991).

1.2. Le courant psychologique systémique

Dans les années cinquante, un certain nombre de chercheurs en psychologie de l'École de Palo Alto (Winkin, 1981; Bateson, 1981), dans leur conception circulaire et systémique de la communication, s'opposent à l'utilisation d'un modèle de la communication mathématique dans les sciences humaines (Shannon & Weaver, 1975). Ces chercheurs s'intéressent à tous les comportements humains ayant une signification particulière dans une culture donnée, significations ne prenant forme qu'à l'intérieur de l'ensemble des modes de communication (gestes, regards, mots, espace...) rattachés au contexte d'interaction. Ils postulent ainsi l'existence de codes de comportements, verbaux ou non verbaux, utilisés consciemment ou non. L'influence de ces théories sur la conception de l'interaction entre patient et thérapeute sera considérable⁴⁶. Les recherches de ce courant se sont centrées sur les dysfonctionnements communicationnels des systèmes (familial, par exemple) dans le but de mieux appréhender certains comportements considérés comme déviants ou pathologiques. La visée de ces études était donc essentiellement thérapeutique. Une théorie psychosociale de la communication a vu le jour, dont deux aspects nous semblent déterminants. Premièrement, tout comportement humain est envisagé comme une forme de communication. Ce point de vue implique qu'il est impossible de ne pas communiquer (ainsi, le silence, l'impassibilité par exemple portent des informations communicatives). C'est ce que finalise l'axiome: «*On ne peut pas ne pas communiquer*» (Watzlawick & al., 1972, p. 48). Deuxièmement, c'est au sein même des interactions et des relations sociales qu'est ancrée l'essence de la communication. L'étude de la communication est envisagée dans sa globalité et ce sont les relations spécifiques entre les éléments en interaction qui vont être analysés, analyse qui sera qualifiée de systémique.

⁴⁶ Voir Chapitre 4.

1.3. Les courants sociologiques et sociolinguistiques

Sociologues et linguistes n'ont eu de cesse de se poser la question des relations entre le langage et le social. Dans cette recherche se sont distinguées deux approches, décrites en termes de sociologie du langage et de sociolinguistique. Dans les approches de type «sociologie du langage», les recherches se fondent sur le fonctionnement des pratiques langagières observées à partir de l'étude de la société. Les approches de type «sociolinguistique» semblent faire le cheminement inverse en partant de l'analyse des variétés du langage pour tenter d'établir des liens avec certaines variables sociales. La problématique centrale de la sociolinguistique est celle des variations internes dans l'usage d'une même langue. Selon les variables (âge, sexe, niveau social, etc.), les locuteurs modifient leurs productions langagières. Ainsi, la sociolinguistique se consacre à l'étude des comportements linguistiques des groupes sociaux, c'est-à-dire qu'elle cherche à appréhender des conduites linguistiques collectives caractérisant les groupes sociaux. Dans ce sens, les chercheurs tentent de décrire les caractéristiques à la fois linguistiques et fonctionnelles d'un répertoire verbal. Ainsi, toute singularité linguistique devient-elle significative socialement.

Néanmoins, les deux perspectives sont centrées sur des phénomènes semblables et utilisent un dispositif méthodologique commun basé sur des enquêtes sur le terrain. Nous évoquerons ici trois courants liés à ces perspectives, à savoir l'ethnographie de la communication, l'interactionnisme symbolique et finalement, l'interactionnisme social.

1.3.1. L'ethnométhodologie

L'origine de l'ethnométhodologie est à rechercher dans une tradition sociologique (Garfinkel, 1967). Ce courant souligne la prépondérance de l'activité pratique, socialement située, pour parvenir à appréhender l'organisation sociale. L'organisation des comportements humains est envisagée de manière locale, dépendante de la réciprocité de leurs actions (Pekarek Doehler, 2006). Ainsi, les aspects formels du langage ne peuvent en aucun cas être pensés en dehors des pratiques sociales. Le social est envisagé comme un produit de l'action des sujets. Il n'existe ni norme, ni signification partagée, stable et indépendante.

Le langage ne trouve sens qu'à l'intérieur d'un contexte de production; il est un moyen pour construire la vie sociale. Une activité est rendue visible par un processus similaire à celui qui permet de la produire et la structurer. Ces méthodes varient en fonction des cultures et le langage se présente comme une voie privilégiée pour les observer (d'où le développement de l'analyse conversationnelle, voir plus bas). Le concept de «méthode» est ici central et est envisagé comme *«des procédures systématiques (récurrentes, régulières) par lesquelles les acteurs orientent, structurent, ajustent, coordonnent leurs conduites et les rendent mutuellement reconnaissables»*. (ibid., p. 125). Le rôle du chercheur est de s'intégrer dans les groupes sociaux visés avec une certaine discrétion quant aux moyens de récolte des données utilisés. Il fait partie de l'organisation des interactions sociales observées. Cette démarche dite de terrain vise à préserver les caractéristiques essentielles des phénomènes interactionnels et notamment la temporalité et la séquentialité des événements. Les données sont liées à leur contexte et dans ce sens, on ne peut séparer les formes linguistiques des activités qui leur ont donné naissance. On reconnaît ici le rôle constitutif de l'interaction pour ce recueil de données en contexte, sans manipulation déterminée par le chercheur (Mondada, 2001).

Dans le cadre de ce courant, s'est peu à peu construit un nouvel outil d'étude, à savoir *l'analyse conversationnelle* (AC par la suite). Selon cette conception, ce sont les individus eux-mêmes qui définissent les situations d'interaction et co-construisent la réalité sociale. Cette conception nous a d'ailleurs paru essentielle pour construire le cadre de réflexion de notre recherche. L'AC s'intéresse aux méthodes utilisées par les membres d'une communauté pour coordonner leurs pratiques (Pekarek Doehler, 2006). La conversation est considérée comme un texte organisé selon une alternance des propos au sein d'une interaction avec au moins deux participants. L'AC permet alors de voir comment se tissent les propos des interlocuteurs. Elle rend compte des *«structures de déroulement de la communication, des activités des participants à l'interaction et/ou des présuppositions ou attributions de signification mises en œuvre pour eux»* (Kallmeyer & Schütze, 1976, cités par Bange, 1983, p.4). Cette définition est relativement large puisqu'elle prend en compte les processus de signification et ne se centre pas uniquement sur la structure formelle de la conversation elle-même définie comme *«un texte produit naturellement dans un contexte réel d'interaction»* (Bange, 1983, p.3).

Ce type d'analyse se centre donc sur les conversations dites naturelles. Cette expression désigne «*toute interaction verbale en face à face ou à distance (...), dans laquelle les facteurs situationnels, contextuels, gestuels, intonationnels jouent un rôle important. Comme exemple de conversations naturelles, on mentionnera les conversations téléphoniques, les interactions parents-enfants, maître-élèves, médecin-patient, les interactions dans des lieux publics (transactions commerciales) ou dans des lieux privés (discussions de café, discussions familiales), les débats politiques, les interviews journalistiques, etc.*» (Santacroce, 2000, p.1). Dans ce contexte, un intérêt est porté aux séquences d'actions que réalisent, de manière préférentielle, les interlocuteurs en coprésence ainsi qu'aux règles qui leur permettent d'ajuster leurs prises de parole (Sacks & *al.*, 1974). Le tour de parole peut être envisagé comme un élément constituant l'objet d'étude même de l'analyse conversationnelle. Le tour de parole va dépendre du temps pendant lequel un locuteur garde la parole ou accomplit une action. La durée d'un tour de parole n'est pas prédictible et ce dernier tient autant du verbal que du non verbal. On peut ainsi définir un modèle constitué de deux composantes (*ibid.*) dont la première postule que la conversation est organisée selon un système alterné de tours, de prises de parole, où un seul locuteur parle à la fois. Il existe formellement des lieux qui marquent le début ou la fin d'un tour, des places transitionnelles au cours desquels un locuteur peut prendre l'initiative d'un tour. Une seconde composante désigne les techniques qui permettent la succession des tours de parole; c'est le système d'allocation des tours, dans lequel on peut trouver une autosélection par le locuteur lui-même ou une hétérosélection de l'interlocuteur par un locuteur donné. Dans ce modèle, un tour de parole ne se comprend qu'en référence avec les tours qui le précèdent ou le suivent. Ainsi a-t-on parlé d'une structure ternaire du tour. Ajoutons encore que dans cette perspective, c'est la redondance des observations qui permettra de formuler une hypothèse. De ce fait, certaines séquences, certains échanges feront partie d'une organisation préférentielle, comme la paire adjacente (séquence de deux énoncés dont la présence du premier implique obligatoirement le second).

D'autres dimensions seront également prises en compte, comme la prosodie (Couper-Kuhlen & Selting, 1996) ou encore l'organisation des conversations (Ochs & *al.*, 1996), avec comme conséquence la transformation de l'organisation hiérarchique des niveaux d'analyse de l'interaction.

1.3.2. L'ethnographie de la communication

Sous l'influence de différentes idéologies naît, dans les années soixante, un nouveau courant de pensée: *l'ethnographie de la communication*. Il s'appuie d'une part sur les théories anthropologiques de Boas et Sapir & Whorf (voir plus haut) et d'autre part sur la linguistique de Jakobson (fonctions de la communication, 1963). À cette époque donc, on assiste à une éclosion de recherches sur le langage comme processus socioculturel. L'ethnographie de la communication conçoit l'objectif de construire une théorie de la communication en tant que système culturel, c'est-à-dire de décrire les pratiques langagières de différents groupes socio-culturels, de manière à la fois synchronique et diachronique (Bachmann & *al.*, 1991). Tout comme la perspective sociologique, ce courant encourage l'étude de la langue sur le terrain et propose une conception de la communication en tant que processus social complexe. Le langage est perçu comme un élément d'un comportement plus global dont l'unité d'analyse est l'acte de langage. L'intérêt se porte davantage sur la fonction du langage que sur sa nature. L'orientation des chercheurs, dont Gumperz (1972, 1989) est l'un des premiers représentants, est de se centrer sur la dynamique des échanges verbaux. Les partenaires de l'interaction déterminent une manière de s'exprimer en fonction du contexte dans lequel ils sont insérés. Les productions langagières sont adaptées en fonction des interlocuteurs, de la situation sociale, du but et du déroulement de la conversation. Dans ce sens, un des buts premiers de l'ethnographie de la communication est de mettre en évidence les normes sociales qui règlent notre manière de parler (Véronique, 2007).

Partant du modèle de la communication de Jakobson (1963), Hymes (1974) s'intéresse à la dimension fonctionnelle du langage. Aux six composantes et fonctions définies par Jakobson, une septième est ajoutée, *la situation*, et une fonction correspondante d'ordre contextuel. Selon Hymes, forme et fonction du langage ne sont pas forcément liées: des outils de communication semblables peuvent être utilisés à des fins différentes et ceci au sein de sociétés identiques ou différentes. Il est nécessaire de constituer un inventaire des ressources verbales d'une communauté déterminée pour procéder à leur étude (Hymes, 1974). On procède à un découpage de situations d'interactions afin de se centrer sur un phénomène de communication particulier. La conversation est alors considérée comme une activité de langage (Bachmann & *al.*, 1991).

Ainsi, connaître une langue donnée n'est pas suffisant pour communiquer, il est nécessaire également de savoir comment l'utiliser selon le contexte social. Hymes proposera un modèle pour l'étude de la communication, qui se constituera comme un repère méthodologique dans ce domaine: le modèle «SPEAKING» (pour une synthèse, voir notamment Bachmann & *al.* 1991, p.73 – 76).

1.3.3. L'interactionnisme symbolique

Dans le cadre de la psychologie sociale, Mead, à qui l'on attribue fréquemment le statut de fondateur de cette discipline, développe les bases de la théorie de *l'interactionnisme symbolique* (Mead, 1963) qui place la construction du soi (ou *self*) comme le résultat d'interactions collectives. La société y est considérée comme le produit des interactions entre individus. Le modèle interactionnel développé ici rend compte d'un individu actif dans sa démarche de socialisation. Au cours des processus éducationnels de la socialisation, l'individu intériorise avec le langage, des gestes significatifs⁴⁷ et des rôles sociaux incarnés par des sujets significatifs (le père, la mère, le directeur, ou dans notre cas la logopédiste, par exemple). *Langage, gestes significatifs* et *sujets significatifs*, sont considérés comme des symboles qui nous permettent de prendre la place de l'autre, à la condition qu'ils soient partagés.

Nous sommes ici bien loin des normes qui définissent un fonctionnement sur le mode stimulus - réponse, tel que décrit par les approches behavioristes, car le stimulus est médiatisé comme symbole par une activité d'interprétation du sujet dans les processus de communication sociale. Cette activité d'interprétation, qui naît dans le jeu, notamment au travers de jeux de rôle, et d'une identification aux sujets de l'environnement proche, permet d'accéder graduellement à un niveau d'abstraction. L'identification à l'autre devient une identification symbolique de plus en plus généralisée (identification à un groupe, une communauté d'appartenance). L'individu est considéré comme d'emblée plongé dans le processus social, garant de la naissance du soi et de la pensée, impliquant un ajustement mutuel des différents acteurs sociaux. Dans cette perspective, les activités langagières orales représentent le symbole significatif par excellence.

⁴⁷ Par exemple tendre la main à un autre qui, en retour, vous tend la main instantanément.

Le langage possède la particularité de permettre un contrôle du stimulus produit, de notre propre réponse et de celle d'autres individus. Mead évoque dans ce cadre la notion de prise ou adoption de rôles. Ainsi, chaque individu peut anticiper les réactions d'autrui, elles-mêmes stimuli de sa propre adaptation ultérieure. Cette anticipation est signifiante, consciente, contrôlée et réfléchie. Dans le cadre de cette communication naît «le soi», à savoir «l'objet pour soi», dont la constitution est pleinement interactive et sociale et est considérée comme «*le processus par lequel tout individu, lorsqu'il agit, le fait en fonction d'hypothèses qu'il émet sur les intentions des autres*» (Bachman & al., 1991, pp. 117 – 118). Dans sa forme la plus évoluée, le soi est une organisation en un tout des attitudes du groupe social et vacille entre deux pôles, l'un social (le «moi», formé des attitudes d'autrui intériorisées) et l'autre individuel (le «je», c'est-à-dire la réaction de l'individu aux attitudes d'autrui). L'activité qui se déroule entre le «soi» et les autres est définie par ce que Mead nomme «l'esprit», «*le processus d'utilisation des symboles signifiants qui préside aux comportements symboliques*» (Bachman & al., 1991, p.118). Ainsi ne peut-on comprendre l'individu, ses comportements, ses représentations qu'en tenant compte des situations d'interaction dans lesquelles il est inséré et par lesquelles il s'est construit. Dans le domaine qui nous intéresse, cette perspective nous semble capitale, dans le sens où l'intégration de notions telles qu'*identités, rôles* et *statuts* créent tout un système d'anticipations et d'attentes nécessaires à la compréhension de l'organisation des interactions, propres à faciliter les capacités d'adaptation et d'ajustement réciproques des partenaires.

1.3.4. L'interactionnisme social

Sur le plan sociologique, le regard porté par Goffman (1973, 1974) sur les phénomènes interactionnels nous a semblé particulièrement pertinent par rapport à l'analyse de la situation qui nous intéresse. Goffman a consacré l'ensemble de ses recherches à analyser les interactions, à savoir les phénomènes qui naissent lorsque deux individus au moins se trouvent en coprésence. Il s'inspire de divers apports intellectuels et perspectives provenant autant de la sociologie⁴⁸, de la psychologie⁴⁹, de la théorie des jeux que de la philosophie⁵⁰ et étudie l'interaction comme un objet d'analyse spécifique (Nizet & Rigaux, 2005).

⁴⁸ Durkheim, 1975; Simmel, 1950, 1985.

⁴⁹ Psychanalyse freudienne; Mead, 1963.

⁵⁰ Existentialisme sartrien, phénoménologie.

Par ailleurs, il définit l'interaction comme *«l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres; le terme de «rencontre» pourrait convenir aussi* (Goffman, 1973, p. 23). Il établit des comparaisons entre les conceptions d'interaction et de représentation théâtrale: un *décor* à l'intérieur duquel évoluent des *acteurs* portant des *masques* spécifiques en fonction des *rôles* qu'ils ont à jouer. En partie imposés aux acteurs, différents cadres préexistent aux situations particulières de la vie quotidienne. Cependant, les acteurs sociaux vont également co-construire une définition commune de la situation, de la scène sociale dans laquelle ils sont intégrés. Ces scènes sont établies grâce à des cadres négociés socialement, ce qui permet leur compréhension et facilite l'interprétation des messages structurés. Les individus élaborent une réalité par des processus de construction de cadres faisant partie intégrante de l'activité en cours. À l'intérieur de ces scènes sociales, perçues comme des réalités, l'individu est donc actif, tout en étant soumis à une pression sociale plus ou moins forte quant au maintien de son rôle⁵¹. En interaction avec d'autres, la règle essentielle que doit respecter tout individu est de protéger sa face et celle de son interlocuteur. Le concept de face se définit comme *«(...) étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier»* (Goffman, 1974, p. 9). Dans ce sens, un travail de *figuration* va garantir le respect de sa face et celle des autres, évitant de les compromettre. Dans le cas où un incident de communication met en danger la face d'un des partenaires de l'interaction, des échanges réparateurs vont avoir lieu pour rétablir l'équilibre. La forme de ces échanges est ritualisée et chaque partenaire, «offenseur» et «offensé» accomplit un certain nombre d'actes permettant de neutraliser les effets négatifs qui ont eu lieu au cours de l'interaction. Par ailleurs, trois constituants sont décrits: une forme de requête, une intervention visant à satisfaire cette requête et une autre servant à évaluer le mode de satisfaction de cette requête.

⁵¹ Par exemple, cette pression peut être considérée comme plus forte lorsqu'il s'agit de confirmer une fonction, une réputation.

Cette activité dite réparatrice tente de rétablir l'équilibre interactionnel entre interlocuteurs et *«permet aux participants de poursuivre leur chemin, sinon avec la satisfaction de voir l'incident clos, du moins avec le droit d'agir comme s'il était clos et l'équilibre rituel restauré»* (Goffman, 1973, pp. 138 – 139).

Un autre aspect nous semble particulièrement important pour la compréhension du contexte qui nous intéresse: celui de l'engagement de chaque interlocuteur dans l'interaction verbale. Cet engagement peut être défini par le maintien d'une attention cognitive et affective pour l'objet de l'interaction. Ainsi, les interlocuteurs mettent en jeu diverses stratégies en suivant des canevas prédéfinis (des *rites d'interaction*) pour réguler l'interaction et tenter d'assurer le maintien d'une attention conjointe sur les thèmes de conversation.

«Toute personne vit dans un monde social qui l'amène à avoir des contacts, face à face ou médiatisés, avec les autres. Lors de ces contacts, l'individu tend à extérioriser ce qu'on nomme parfois une ligne de conduite, c'est-à-dire un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même » (Goffman, 1974, p.9).

De cette manière, l'interaction de face à face est considérée comme un objet d'étude en soi, dont Goffman établit une forme de grammaire en se basant sur l'organisation des séries d'actes rituels effectués par les interlocuteurs. Comme nous le verrons plus tard, cette grammaire se retrouve comme un fondamental des interactions logopédiste – enfant que nous avons analysées. Cette conception de rituels qui construisent le canevas de l'interaction et la notion de protection de face nous semblent essentiels à la compréhension du déroulement de ce type d'interaction.

«Qu'il s'agisse des "façons de parler", des façons de "garder la face", ou encore des façons de "contrôler l'information" pour éviter la stigmatisation, Goffman nous entraîne dans un théâtre social, où chacun d'entre nous retrouve son personnage et sa vie, et peut prendre la mesure de l'étendue des règles incorporées nécessaires à la vie sociale (Marcellini & Miliani, 1999, p.13).

1.4. Le courant de la linguistique interactionniste

«L'approche interactionniste (...) se fonde sur l'idée que l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant» (Pekarek Doehler, 2000, p.3).

Profondément lié à ces réflexions, le courant de la linguistique interactionniste conçoit l'interaction comme une relation réciproque et simultanée. Cette approche conduit à recourir à une observation des discours en contexte et nécessite une définition de la *compétence de communication*. Cette notion est née des critiques formulées par Hymes (1974) en réaction à la linguistique générative transformationnelle qui conçoit la langue comme un moyen d'expression de la pensée et non comme un instrument de communication. Pour communiquer, la connaissance du contexte social est nécessaire. Hymes se propose de compléter la notion de *compétence linguistique* avec la notion de *compétence de communication*, c'est-à-dire les besoins communicatifs nécessaires et la capacité à utiliser adéquatement une langue en fonction d'un contexte social, englobant le non verbal et le paraverbal, la connaissance de règles conversationnelles et de principes de politesse. Le contexte d'interaction est ainsi considéré comme un déterminant de la production textuelle en même temps qu'il est construit par elle. Il est directement relié au langage, dont les interlocuteurs font un emploi contextualisé. L'objectif de ces études est alors de modéliser des pratiques permettant de rendre compte de la dynamique des interactions. L'interaction sociale devient le lieu privilégié pour l'analyse de pratiques langagières particulières en fonction des contextes dans lesquelles elles s'inscrivent. Ce type d'analyse met en évidence les propriétés des interactions que vit un acteur social en particulier.

Finalement, en guise de synthèse, trois postulats de base peuvent être identifiés dans l'approche interactionniste (Pekarek, 1999 ; Pekarek Doehler 2000):

- «le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier;
- la sensibilité contextuelle des compétences langagières
- la nature située et réciproque de l'activité discursive (et cognitive)» (*ibid.*, p.6).

Ces postulats vont orienter les recherches sur l'identification ainsi que la description de processus langagiers particuliers – tels que les reprises – et les conditions liées à l'interaction. D'un point de vue méthodologique, les démarches vont se centrer sur l'observation précise et la description de pratiques définies (*ibid.*).

L'évolution de la notion d'interaction nous permet de situer le langage comme existant au sein de et grâce aux pratiques langagières des interlocuteurs. Dans ce sens, il ne peut être défini en dehors de ces pratiques. Notre propre questionnement doit donc se diriger sur la manière dont ces pratiques sont identifiées et exploitées par les partenaires de ces interactions, et plus particulièrement dans les situations d'acquisition – apprentissage. La perspective interactive nous permet de nous centrer sur le discours comme objet et lieu de construction de compétences langagières. L'interaction dyadique peut ainsi être envisagée comme un «*lieu potentiel d'apprentissage*» (Pekarek Doehler, 2000, p. 5). Nous devons ainsi nous interroger sur les processus d'acquisition/apprentissage qui en sont les constituants, partant du fait que c'est bien une dynamique, un langage en action et non un objet figé, qui constitue le sujet de notre recherche. Nous nous proposons donc, dans ce qui suit, d'approcher les processus d'acquisition – apprentissage sous l'angle de cette perspective interactionniste, et plus particulièrement les travaux sur la conversation exolingue entre locuteurs natifs et non natifs.

2. L'interaction comme lieu d'apprentissage

Nous souhaitons ici décrire les processus acquisitionnels mis en évidence dans une approche interactionniste de l'acquisition d'une langue. Cette approche défend une vision dialogale et socio-cognitive de l'acquisition (Pekarek Doheler, 2000), mettant en co-présence des interlocuteurs dans une position asymétrique (novice vs expert; enfant vs adulte; patient vs thérapeute). L'interaction n'y est pas considérée comme simple impulsion de l'activité acquisitionnelle, ou comme seul cadre du développement langagier, elle est un ingrédient essentiel dans la construction des connaissances et des activités langagières. Nous cherchons à approcher les notions nécessaires à la compréhension des processus d'acquisition langagière en jeu dans les interactions asymétriques exolingues, ce qui nous semble être une ressource pour mieux appréhender les processus acquisitionnels des interactions logopédiste - enfant. Dans un premier temps, nous souhaitons mettre en évidence les enjeux acquisitionnels des interactions asymétriques, enjeux visibles notamment par l'intermédiaire des contrats plus ou moins implicites qui lient apprenant et expert. Dans un second temps, nous appréhenderons la structure des échanges acquisitionnels co-construits au sein de ces interactions.

2.1. L'interaction comme lieu de définition d'un contrat entre expert et novice

Dans une perspective interactionniste, les recherches issues de l'intérêt porté à l'acquisition d'une langue seconde (L2) vont se centrer sur la dynamique de construction d'un nouveau répertoire langagier au sein d'une interaction entre un locuteur désigné comme expert ou natif et un locuteur décrit comme novice ou non natif. Cette situation de communication, dite exolingue⁵², se caractérise donc par une asymétrie linguistique entre interlocuteurs. Dans une situation de communication exolingue, le locuteur non natif tente de s'approprier une langue qui ne lui est pas familière afin de l'utiliser en fonction des besoins rencontrés.

«Communiquer dans la langue de l'autre, c'est, en un sens, s'insérer en terrain étranger, c'est-à-dire dans une dialectique de l'altérité, de la différence et de l'échange (...) communiquer dans la langue de l'autre, c'est (...) communiquer avec la langue de l'autre» (Noyau & Porquier, 1984, pp. 1 - 2).

⁵² L'interaction exolingue est «un échange verbal, entre deux ou plusieurs interlocuteurs possédant des compétences inégales, et reconnues par eux mêmes comme telles, dans la langue de cet échange» (Py, 1995, p.81).

Les conditions de communication dans cette situation impliquent que les interlocuteurs n'ont pas de langue première (L1) commune. La communication exolingue s'organise formellement et pragmatiquement en fonction de cet état de fait. Les locuteurs (autant expert que novice) mettent à profit leur répertoire linguistique et activent différentes opérations pour communiquer. L'actualisation de compétences métalinguistiques est importante pour l'ajustement des discours et le travail de reconstruction du sens. À cet effet, le locuteur non expert doit baser sa reconstruction sur un ensemble réduit de marques connues (ou qu'il croit reconnaître) et qu'il repère dans la chaîne sonore. C'est souvent le lexique qui est privilégié dans les cas où la maîtrise de la syntaxe est précaire. Dans ce sens, les opérations lexicales sont très importantes (Deulofeu & Taranger, 1984). Les processus d'intercompréhension s'effectuent sur un mot potentiellement connu; le locuteur non expert s'exprime donc en mettant en œuvre tous les moyens verbaux et non verbaux à disposition.

Quant au locuteur expert, il adapte ses productions langagières de manière à garantir une intelligibilité suffisante et donner la possibilité à son partenaire de s'exprimer. Il tente d'évaluer le niveau de compétences de ce dernier pour élaborer des productions langagières appropriées. En conséquence, il vise une définition de sa zone proximale (Vygotski, 1934/1997) pour parvenir à modifier, à adapter sa version élaborée de la langue et à rendre possible l'interaction. En manifestant au cours de l'interaction sa compréhension ou non compréhension, il fait valoir certains critères normatifs qui véhiculent une représentation de la langue (Py, 2000). Cette norme, construite au cours de l'interaction, permet au locuteur apprenant de s'orienter et d'évoluer dans ses apprentissages. Dans ce sens, il nous semble important de distinguer deux types de normes: *«la norme comme processus et la norme comme résultat de ce processus»* (Py, 2000, p. 81). En tant que processus, la norme est une activité dialogique qui met en évidence la distance qui peut exister entre la production verbale et la représentation que s'en fait le sujet responsable d'une reformulation, d'une correction de l'énoncé en question. Le résultat de ce processus réside dans la «correction» de l'erreur éventuelle.

Ces processus, qui comportent un caractère d'évaluation normative, sont parfois liés à des formats, des contextes sociaux définis, comme celui d'un contrat didactique par exemple. Pour tenter de

«Les processus de correction (surtout normatifs) dépendent fortement de la réalisation de certaines **conditions rituelles**, notamment de l'existence éventuelle d'un **contrat didactique**» (Py, 2000, p. 81, souligné par nous).

réduire l'asymétrie du dialogue résidant notamment dans l'inégalité de la maîtrise des compétences linguistiques, le locuteur qualifié d'expert vise en fait deux objectifs principaux:

- d'une part, *se faire comprendre*, par des mises en relief de termes-clés au moyen notamment de la prosodie, des marqueurs linguistiques tels que les reformulations auto- ou hétéro initiées (voir plus haut), des simplifications par omissions de certains éléments, des constructions grammaticales avec le moins d'articulations possibles et un poids particulier donné au lexique⁵³;
- d'autre part, donner à son partenaire des moyens de s'exprimer grâce à des moyens tels que la substitution d'une question ouverte à une question fermée, les reformulations avec expansion par exemple.

L'acquisition d'une langue peut être considérée sous l'angle du développement progressif d'une forme d'autonomie des processus qui la constituent (de Pietro & *al.*, 1989). Cette autonomie va se réaliser progressivement, au fur et à mesure de la participation de l'apprenant à des situations d'interaction différentes. Dans ce cadre, une interaction définie comme asymétrique implique un accordage sur une définition commune des éléments contextuels, chacun fournissant des indices en lien avec la construction conjointe du sens, de la norme, des relations entre corrections et efficacité communicative. Les interlocuteurs peuvent alors ressentir le besoin de s'engager dans une démarche de réduction de l'asymétrie langagière, ce qui peut s'illustrer par des comportements variables de type acquisition/apprentissage (Matthey, 2005). Dans ce sens, les interlocuteurs vont se centrer alternativement sur la forme des messages ou la manière de les formuler, ce qui peut être décrit en termes de processus de bifocalisation (Bange, 1987; 1992). De manière synthétique, lorsque le locuteur expert propose au locuteur non expert une forme (phonologique, syntaxique, sémantique ou discursive) différente de celle que ce dernier vient de produire, il se focalise sur le code.

⁵³ Ces caractéristiques peuvent faire penser à celles du langage modulé adressé aux enfants.

Il est alors possible d'observer des activités de régulation telles que la correction (auto ou hétéro-initiée) ou les processus de reprises, comme nous l'avons vu plus haut. Lorsque le locuteur expert fournit au novice une forme qui lui manque pour parvenir à s'exprimer, il se centre sur la continuité du processus communicatif. Ce processus de bifocalisation est caractéristique des activités d'enseignement/apprentissage, créant une forme de tension acquisitionnelle (Py, 2000); dans ce cas, il est décrit comme une forme de contrat didactique établi dans le contexte de la conversation (de Pietro & *al.*, 1989; Matthey, 1996; 2005). Le contrat didactique est décrit comme un ensemble «*de savoirs, de représentations et d'attentes sur l'adéquation des comportements interactionnels dans un groupe culturel*» (Cambra Giné, 2003, p. 83). L'approche ethnographique adoptée par cette auteure (*ibid.*) présente ce contrat comme un ensemble à trois dimensions, où sont distingués, outre le contrat didactique, deux autres types de contrats: le contrat d'apprentissage et le contrat de parole (Degache, 2006).

a) Le contrat d'apprentissage

Le contrat d'apprentissage «*engage professeurs et élèves dans une situation éducative institutionnelle*» (Cambra Giné, *ibid.*). À partir de cette définition, les sujets se comportent conformément aux attentes socio-culturelles envisagées. La relation enseignant — apprenant est donc prédéfinie par un «*contrat de devoirs et de droits réciproques qui suscite chez l'un comme chez l'autre un certain nombre d'attentes et de représentations*» (Boissat, 1991, p. 84).

Ce contrat offre ainsi le droit aux apprenants d'effectuer des demandes (d'aides, d'explications, etc.) et à l'enseignant, outre le fait de gérer le cadre des activités, d'encourager des initiatives de leur part, de les reformuler, de les évaluer (Degache, 2006).

b) Le contrat didactique

Le contrat didactique réunit des interlocuteurs dont les compétences langagières sont asymétriques. Il constitue une «*convention (explicite ou non) autorisant l'hétérocorrection sans mise en danger de la face de celui à qui elle est adressée*» (Py, 1997, p.141). En cela, il est susceptible de favoriser les acquisitions. Il est souvent mis en place de manière implicite par les interlocuteurs, au travers de signes interprétés comme significatifs pour eux (Degache, 2006).

c) Le contrat de parole

Le contrat de parole détermine la structure formelle de l'interaction, telle que l'alternance des tours de parole, certaines normes discursives spécifiques, un «*certain sens illocutoire des actes*» (Cambra Giné, 2003, p. 85).

Ces trois ensembles, décrivant le contrat didactique ayant lieu dans une situation où les interlocuteurs disposent de compétences langagières asymétriques, nous semblent essentiels pour la compréhension des échanges logopédiste – enfant que nous avons choisis d'analyser. Nous pouvons dès lors nous poser la question de la manière dont se réalisent ces échanges dans ce contexte interactionnel asymétrique, susceptible par ailleurs de créer des obstacles communicationnels qui peuvent parallèlement être utilisés à des fins acquisitionnelles, ce qui nous semble digne d'intérêt.

2.2. Des processus séquentiels ternaires

Au cours d'une interaction exolingue, les erreurs produites par le locuteur non expert peuvent être considérées comme des marques de son activité linguistique. Ce dernier doit effectuer un travail de régularisation afin de parvenir à élaborer des capacités langagières en sélectionnant certaines données. Cette activité est une source de contradictions à la fois interne (hypothèses contradictoires en lien avec sa propre organisation linguistique) et externes (inadéquations qui apparaissent parfois entre son organisation et la proposition qui lui est faite). Ces contradictions constituent des aspects dynamiques qui permettent au locuteur non natif d'effectuer des apprentissages. Il doit construire ses propres outils linguistiques en fonction de ses besoins communicatifs et en lien avec son interlocuteur. Nous pouvons supposer que le locuteur non expert va développer certaines activités conversationnelles pour améliorer ses capacités à la fois de production et de compréhension en tirant parti des propositions de l'expert. Parmi ces activités, les réparations et les corrections permettent d'ajuster les déviations résultant de l'usage de formes linguistiques différentes de la langue standard. Ces phénomènes se réalisent sous forme d'échanges ternaires, tout comme les SPA que nous évoquerons à la fin de ce chapitre.

2.2.1. Le concept de réparation

«The many different ways of managing trouble sources in conversation (...) repair requires a high level of linguistic skill, and can be carried out on the syntax, lexis or phonology of an utterance usually very rapidly in the same turn as the trouble source» (Milroy and Perkins, 1992, p.29).

Le concept de réparation, issu de la conception goffmanienne «d'échange réparateur»⁵⁴ (Goffman, 1973), est défini comme un mécanisme général servant à modifier un énoncé après sa production. La réparation fait donc référence à des pratiques langagières liées aux difficultés de compréhension ou de production verbale au cours d'une interaction (Schegloff, 2000). Un processus de réparation forme une séquence de au minimum trois actions:

1. Formulation verbale du locuteur non natif;
2. Initiation de la réparation (Schegloff, 2000; Wong, 2000), qui marque une rupture thématique avec le tour de parole précédent;
3. Issue de la réparation (Schegloff, 2000) ou réponse à l'initiation de la réparation (Wong, 2000), qui introduit une solution ou un abandon du problème survenu à l'étape de formulation.

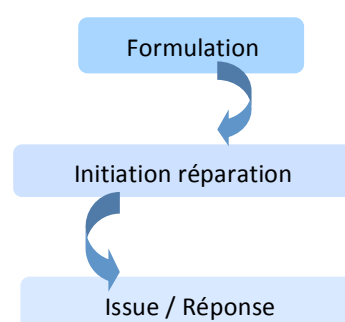


Figure 8: séquence de réparation

La réparation est en principe initiée au tour de parole suivant directement une formulation problématique (Schegloff, 2000), mais peut également avoir lieu quelques tours de parole plus tard («*delayed next turn repair initiation*», Wong, 2000). Elle peut être auto-initiée ou provoquée par l'interlocuteur (Schegloff, 2000; Wong, 2000). Hétéro-initiées, les réparations sont souvent produites par le locuteur natif (Ridley & al., 2002). Dans ce cas, elles encouragent la prise en charge de la réparation par le locuteur non natif (Kurhila, 2001). La réparation introduit une rupture, un interlude dans la trajectoire de la conversation au cours duquel la formulation initiale peut recevoir une modification: c'est le cas des corrections (voir le point suivant), des reformulations avec ou sans expansion (Ridley & al., 2002) ou des compléments apportés sur le plan de la compréhension (demande de confirmation, de clarification, répétition, dénomination). Chez les enfants, elle révèle à la fois une activité épilinguistique⁵⁵ (Pierrault-Le-Bonniec, 1987) et une capacité à tenir compte du point de vue de l'autre (Meadan & al., 2006; Théorie de l'Esprit) dans le fait de saisir que leur production n'est pas compréhensible par leur interlocuteur.

⁵⁴ Voir plus haut dans ce chapitre.

⁵⁵ Voir Chapitre 2.

Il semble donc intéressant d'observer le déroulement de ces activités au sein de l'interaction et les effets suscités sur le plan de l'acquisition.

2.2.2. Le concept de correction

La correction fait partie des reformulations paraphrastiques (de Gaulmyn, 1991; Gülich & Kotchi 1987; 1995, voir plus haut). Elle substitue un énoncé à un autre (énoncé source), considéré comme erroné par l'interlocuteur. L'énoncé de référence est donc partiellement ou complètement annulé. Objectivement, cet énoncé ne comporte pas obligatoirement une erreur, mais est susceptible de subir une réparation. Trois types de corrections sont distingués:

- les corrections *de formes*: c'est l'aspect formel d'un mot ou d'un énoncé qui est modifié;

Exemple 1

E : [bjø] [kjEr]

L : **bleu clair**

- les corrections *de formulations*: c'est l'organisation (le plus souvent syntaxique) d'un énoncé qui est modifiée.

Exemple 2

E : [a] coule pi [a] coule pas

L : **ça c'est c'est un linge qui est mouillé**

E : oui

L : **pi c'ui-là il est sec**

E : oui

- les corrections *de contenu*, dans lesquelles sont distinguées les corrections *véritables* (implique un changement d'objet de référence) et non *véritables* (objet de référence identique).

Il existe une relation variable de contraste entre l'énoncé source et l'énoncé réparateur correcteur. Cette relation est parfois mise en évidence par le marqueur de reformulation paraphrastique «non» qui annule l'énoncé source. Les corrections sont considérées comme des activités conversationnelles qui rendent saillante l'asymétrie des places dans l'interaction (Kurhila, 2001). Elles peuvent être envisagées comme des phénomènes de réparations. Elles sont considérées comme dépendantes davantage du moment de l'interaction dans lequel elles ont lieu plutôt qu'en fonction du type d'erreur même. En effet, le locuteur non natif produit dans son discours différentes erreurs de divers types (phonétiques – morphologiques – syntaxiques – lexicales).

Toutes ne sont pas l'objet d'une correction ou réparation (Jefferson, 1988; Kurhila, 2001). Certains travaux mettent en évidence le fait que les erreurs grammaticales sont moins fréquemment l'objet de corrections que les autres types d'erreurs (*ibid.*). Dans ce contexte, c'est avant tout à des fins d'intercompréhension⁵⁶ qu'un processus de correction est mis en œuvre. Ce sont en principe les auto-corrections qui sont privilégiées par le novice (McHoul, 1990 ; Kurhila, 2001). Elles surviennent lorsqu'un locuteur reformule sa production pour prévenir une éventuelle panne conversationnelle⁵⁷ et peuvent prendre la forme de répétitions, de modifications ou d'abandon proprement dit de la production. On distingue les auto-corrections sur le système linguistique (non motivées par le besoin d'être intelligible) de celles qui concernent le besoin d'être compris par autrui (Clark & Andersen, 1979). Les auto-corrections sur le système linguistique concernent les éléments que le novice est sur le point d'acquérir.

Concernant la production d'auto-correction dans une situation d'interaction exolingue, on observe que, lorsque le locuteur expert produit une correction de l'énoncé du locuteur novice (initiation), cela donne parfois lieu à une forme de séquence parallèle dans laquelle ce dernier, fréquemment, fait usage d'une répétition ou d'une auto-correction hétéro-initiée (réponse). Il montre ainsi qu'il accepte la nouvelle forme, qu'il prend à son propre compte la correction proposée. Cette nouvelle forme est ensuite validée par l'expert. Tout comme la séquence de réparation décrite plus haut, cette séquence parallèle est organisée de manière ternaire (McHoul, 1990; Johnson, 1995):

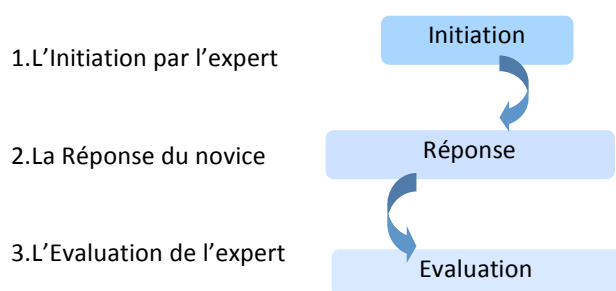


Figure 9: séquence parallèle à fonction de correction selon McHoul (1990); Johnson (1995).

⁵⁶ ce qui peut être mis en lien avec les études concernant les reprises dans l'acquisition du langage, voir plus haut, Clark & Chouinard, 2003; Chouinard & Clark, 2000.

⁵⁷ Voir Chapitre 4(2.2).

Précisons que l'organisation de ces séquences de réparation est différente en fonction de l'asymétrie relationnelle des locuteurs (par exemple dans une relation de tutelle ou entre locuteurs novice et expert). Le type de relation établie entre locuteurs est donc un facteur crucial influençant les actions visant un processus correctif au cours d'une interaction (Norrick, 1991). Ainsi, les hétéro-corrections initiées par un locuteur expert sont considérées comme acceptables dans une relation expert–novice, dans le sens où elles sont comprises comme une aide à l'intercompréhension: «*the not-yet competent go along with this organisation of repair in their own interest*» (Norrick, 1991, p. 78).

Comme nous l'avons déjà souligné, toutes les erreurs produites ne font pas l'objet d'un processus de correction. À quel moment l'erreur devient-elle le centre de la dynamique conversationnelle ? Deux lieux semblent être déterminants (Kurhila, 2001):

- la répétition par le locuteur natif d'un tour de parole précédent du locuteur non natif. Dans ce cas, une correction n'est pas explicitement effectuée, mais insérée dans la répétition.
- lorsque le locuteur non natif exprime le statut incertain d'une unité linguistique. Dans ce cas, une correction explicite a lieu.

Le fait d'insérer une correction dans une autre activité langagière peut être envisagé comme un moyen de diminuer l'aspect stigmatisant de l'erreur, d'éviter une rupture dans la thématique du dialogue en introduisant une séquence parallèle. Ce travail conversationnel peut prendre deux formes (*ibid.*, p. 1088): «*extended answers*», que l'on peut qualifier de reformulation avec extension (voir plus haut), et les «*modified repetitions*», que nous pouvons définir en termes de reformulations. Un caractère didactique de ce type d'interventions peut être souligné, dans le sens où aucune information supplémentaire n'est apportée à la conversation: elles reformulent une forme linguistique avant de poursuivre l'activité conversationnelle. Une fonction de confirmation ou de clarification peut encore être ajoutée aux «*modified repetitions*», ceci à des fins de prévention de malentendus ou autres problèmes de compréhension. Ces deux formes conversationnelles peuvent ainsi être considérées comme des stratégies mises en œuvre par le locuteur natif pour effectuer des corrections linguistiques chez le locuteur non natif, en assurant une continuité dans la conversation.

Il nous semble que des liens peuvent être établis avec les phénomènes observés dans le fonctionnement des reprises sur le plan de l'acquisition du langage, où l'on a mis en évidence une juxtaposition entre offre d'une forme appropriée et correction, avant la poursuite du dialogue.

Pour terminer, nous aimerions encore citer, dans les processus liés aux corrections, les approches didactiques se focalisant sur la forme (ou «form focused instruction», Spada, 1997; Lyster, 2004, notamment). Dans ce type d'approches, différentes stratégies visant à offrir une intervention rétroactive aux apprenants d'une langue seconde ont été relevées (Lyster, 1994; 1999; Lyster & Saito, 2010). Au-delà des corrections explicites, dont les apprenants ne semblent pas vraiment bénéficier, et les reformulations (qui représentent 60 % des rétroactions), on peut mettre en évidence des interventions de type incitations (à trouver une forme appropriée), indices métalinguistiques (commentaires pour souligner un problème linguistique), répétitions et demandes de clarification. Ces quatre types de rétroaction sont regroupés sous l'expression de «négociation de la forme» (Lyster, 1994; 1999; notamment). La négociation de la forme signale à l'apprenant une difficulté, l'encourage à analyser sa production, à élaborer des hypothèses et se révèle particulièrement propice à l'auto-correction. Dans ce sens, ces procédés rétroactifs ont une valeur non négligeable dans les processus d'acquisition/apprentissage, et sont susceptibles d'être à l'origine des séquences potentiellement acquisitionnelles que nous allons décrire dans ce qui suit.

2.2.3. Les séquences potentiellement acquisitionnelles

De ces contextes interactifs dans lesquels il est intégré, le locuteur non expert peut éventuellement tirer un profit sur le plan de l'acquisition, grâce à une transformation des propositions verbales de son partenaire en objet potentiel d'apprentissage (Py, 1996). Cette transformation est notamment rendue possible par des opérations de décontextualisation/recontextualisation. Le locuteur non expert extrait de son contexte un élément (sous forme de reformulation par exemple), en le simplifiant parfois. L'élément devient «*signe en mention*» par opposition à «*signe en usage*», qui est une utilisation autonome, recontextualisée, du signe (Py, 1996).

La recontextualisation peut être considérée comme une familiarisation avec une forme linguistique manipulée par le locuteur non expert. C'est alors bien ce va-et-vient entre usage et mention qui révèle un processus d'apprentissage. Certaines interactions verbales deviennent ainsi potentiellement des occasions d'apprentissages. Ces situations d'interaction peuvent être définies «*comme le lieu, le moyen et l'objet de l'acquisition*» (Berthoud & Py, 1993, p. 79). Trois types de dynamiques sont répertoriées dans l'acquisition et sont nécessaires à sa finalisation: l'une orientée vers le système, la seconde vers la norme et la troisième vers la tâche. Le système renvoie à une construction de la langue organisée en plusieurs microsystèmes. La tâche engage le locuteur dans un processus où ce sont des nécessités de production et de compréhension qui provoquent la mise en place de moyens langagiers.

Quant à la norme (voir plus haut), pédagogique ou sociale, elle procède à un contrôle, une régulation de ce système et/ou de la tâche qui la constituent. Cette répartition est qualifiée de territoire de l'apprenant (Py, 1993). Elle permet notamment d'attribuer une fonction à la norme qui peut alors se référer autant à des aspects formels qu'à des usages sociaux, qui prendront le statut de repères pour l'apprenant. Ces repères sont utilisés aussi bien dans une situation asymétrique institutionnelle (comme la classe ou une séance de logopédie) que transférés dans des dynamiques conversationnelles autres (Coste, 2002). Finalement, ces trois composantes devront être réunies pour activer le processus d'acquisition/apprentissage, étant donné qu'il existe des variations interindividuelles selon les interactants, les lieux, les moments.

Néanmoins, la question de la manière dont se réalisent ces processus d'acquisition/apprentissage demeure. Nous pensons que le concept même de séquence potentiellement acquisitionnelle (de Pietro & *al.*, 1989) nous permet d'y répondre et c'est ce que nous souhaitons évoquer dans ce qui suit.

Lors d'une interaction asymétrique, le locuteur non expert peut construire son discours en réutilisant les matériaux linguistiques produits par son interlocuteur, notamment en les intégrant à son propre système. L'apprentissage va ainsi se réaliser par un processus dialectique.

A partir des formulations de son partenaire, et/ou en situation de panne conversationnelle, moment où la communication n'est plus possible pour une raison de malentendu, d'ambiguïté, de non compréhension, le locuteur non expert peut construire ou reconstruire ses propres productions langagières. Les participants vont tendre à mettre en œuvre toutes leurs ressources conversationnelles dans le but de communiquer, ce qui parfois les engage dans un processus d'acquisition/apprentissage. Cet apprentissage pourra avoir lieu grâce à la collaboration entre les partenaires de l'interaction qui, d'une certaine manière, se répartissent les tâches à réaliser en fonction de leurs compétences propres, permettant la co-construction de séquences potentiellement acquisitionnelles (de Pietro & al., 1989; Coste, 2002; Jeanneret & Py, 2003; Matthey, 2005), c'est-à-dire des échanges considérés par les interactants comme possédant des qualités acquisitionnelles.

«Ces séquences articulent deux mouvements complémentaires: un mouvement d'auto-structuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétéro-structuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable» (Py, 1990, p.83).

Par le mouvement d'autostructuration de ses propres énoncés, le locuteur novice est agent dans le processus d'acquisition. Par un mouvement d'hétérostructuration, le locuteur expert va mettre en œuvre des interventions visant à étayer, orienter, corriger, contrôler les productions de son partenaire (Py, 1990). Le locuteur non expert est ainsi le siège de processus acquisitionnels. Un troisième mouvement, dit *de double interprétation* (de Pietro & al., 1989, p.101) intervient.

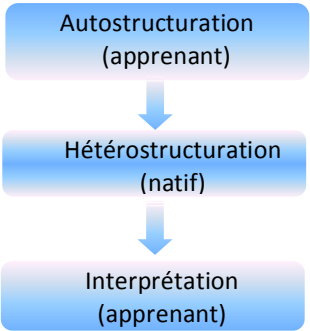


Figure 10: les trois mouvements d'une SPA (d'après de Pietro & al., 1989).

Ce mouvement va orienter d'une part les interventions d'hétérostructuration du locuteur natif, d'autre part, l'éventuelle prise en charge par l'apprenant. Dans cette troisième étape, l'apprenant va manifester son interprétation de l'énoncé hétérostructurant.

Autostructuration	Novice	il a ouvert
Hétérostructuration	Expert	il a ouvert
Interprétation	Novice	Il a ouvert

Exemple 3: trois mouvements d'une SPA.

Les SPA sont considérées comme particulièrement favorables à l'acquisition, sans que l'on puisse objectivement mettre en évidence des progrès effectifs (*ibid.*), dans le sens où l'évolution des unités manipulées ne peut pas vraiment être suivie (Vasseur, 2005). De plus, ce n'est pas la quantité de séquences initiées qui est lié au processus d'apprentissage (*ibid.*). Néanmoins, on a pu observer que des SPA centrées sur une forme particulière favorisent l'utilisation de cette forme dans d'autres contextes (Fasel Lauzon, 2009).

Dans ces séquences, le phénomène de reprise (décrit plus haut dans le contexte de l'acquisition du langage) comme ressource conversationnelle des interlocuteurs prend tout son sens. D'une part, elle agit dans le sens d'une centration sur les processus d'apprentissage, d'autre part elle permet de maintenir l'interaction (légitimation de la prise de parole, Palotti, 2002; gestion des topics, Faraco, 2002). C'est un moyen peu coûteux sur le plan cognitif, car il implique de récupérer des éléments mis en mémoire discursive (*ibid.*), qui agit comme un «tremplin» pour le locuteur qui prend son tour dans une continuité thématique avec le tour précédent (expansion discursive, Berger, 2008). Par ailleurs, dans ce contexte, on a pu mettre en évidence quatre formes de reprise:

- Les reprises intégrées: les reprises sont intégrées syntaxiquement au tour de parole et assurent une continuité thématique avec ce qui précède (Berger, 2008).
- Les reprises isolées: les reprises ne sont pas intégrées syntaxiquement au tour de parole. Elles agissent alors parfois dans le but d'attirer l'attention, de prendre la parole, d'initier un tour (*ibid.*). Elles peuvent également mettre en évidence une difficulté dans son propre discours ou dans le discours de l'autre. Dans ce cas, elles sont fréquemment avec une intonation prosodique ascendante (demande de confirmation) (Branca-Rosoff & Gomila, 2004)
- Les commentaires métalinguistiques, qui apparaissent en termes d'auto — ou d'hétéro-corrections, de phénomènes rétroactifs sur son propre discours ou le discours de l'autre. C'est une manière pour le locuteur de s'écouter au fur et à mesure que progresse le discours et pour l'interlocuteur d'agir sur le discours de l'autre (*ibid.*).

On peut encore se demander sur quels niveaux linguistiques portent ces séquences. À ce propos, les recherches concernant les SPA co-construites entre locuteur expert et novice ont particulièrement mis en évidence des appropriations lexicales (de Pietro & *al.*, 1989). Quatre raisons au moins expliquent cette centration sur le lexique (Jeanneret & Py, 2003). Premièrement, les mots, organisés parfois sous forme de parataxe par les locuteurs alloglotes, sont les unités les plus accessibles pour communiquer. Deuxièmement, c'est fréquemment la production d'un mot incertain par le novice qui provoque chez l'expert une série d'interprétations directement soumises à une vérification en vue d'optimiser l'intercompréhension. Troisièmement, les représentations de l'apprentissage d'une langue sont souvent liées à l'acquisition du lexique. C'est donc sur ce niveau que vont se focaliser les processus de correction, par exemple, car c'est une situation relativement aisée pour un enseignant que de proposer une modification par rapport à un choix lexical jugé inadéquat.

Finalement, dans les interactions exolingues, la syntaxe représente le cadre dans lequel se déroule le travail de décontextualisation, et non le focus. Il semble en effet complexe pour un locuteur expert, mais non linguiste, de se référer à des modèles d'explicitations syntaxiques et de les utiliser à des fins d'enseignement/apprentissage (Jeanneret & Py, 2003). Néanmoins, en dépit des quatre raisons que nous venons d'évoquer, il semblerait bel et bien que des SPA puissent être co-construites avec un étayage basé sur le niveau syntaxique (*ibid.*). À mentionner encore le fait qu'à notre connaissance, les SPA agissant sur d'autres niveaux linguistiques, phonologique, pragmatique ou discursif, n'ont pas fait l'objet de recherches spécifiques.

Précisons enfin que ce type d'échanges ternaires n'est pas sans rappeler l'échange réparateur (Goffman, 1973), la séquence parallèle de correction (McHoul, 1990; Johnson, 1995) décrite plus haut, ou encore la séquence pédagogique ou didactique (Sinclair & Coulthard, 1975), sur laquelle nous aimerions nous arrêter un instant. L'objectif de ces auteurs était d'élaborer un modèle descriptif des interactions en classe, en mettant en évidence les fonctions des énoncés. Dans les interactions pédagogiques analysées, trois mouvements sont décrits, l'ouverture, la réponse et la suite. Chaque mouvement est codé comme un acte:

- la sollicitation: requête d'une réponse linguistique sous forme de question;
- la réponse: réalisée sous forme d'affirmation, de question ou d'éléments non verbaux comme le hochement de tête;

- l'évaluation: appréciation ou commentaire sur la qualité de la réponse, produite sous forme de morphèmes tels que «oui», «non», «bien», «parfait»;
- les règles de procédures: produites pour régulariser les réponses (de type: «levez la main avant de parler»);
- les amorces: produites sous forme d'affirmation, d'ordre ou de question, dans le but d'offrir une information indispensable à l'élève pour produire une réponse;
- les informations;
- les acquiescements: actes interactifs de type «oui», «mhm», «c'est cela», indiquant la prise en compte de l'énoncé.

Ces actes organisent les interventions pédagogiques et facilitent la communication, notamment par leur redondance.

L'action pédagogique est ainsi définie par une série de cycles ternaires impliquant une question de l'enseignant, à laquelle correspond une réponse de l'élève finalement évaluée par l'enseignant, de manière positive ou négative. Ces recherches ont par ailleurs démontré que les questions sont les interventions qui apparaissent le plus fréquemment. Elles se répartissent de manière inégale entre enseignant et apprenants. Dans ce type d'interactions, on a pu décrire la question comme le privilège de l'enseignant (Drissi, 2010) notamment pour organiser le déroulement de l'interaction: ouverture et clôture des séquences, demande d'actions, etc. Ces séquences didactiques nous semblent fort différentes des «form focuses instruction» (Lyster, 1994; 1999) décrites plus haut, où des stratégies d'interaction variées et distinctes ont été mises en évidence. Elles divergent également de la situation de thérapie logopédique, nous y reviendrons par ailleurs dans la dernière partie de ce travail, en tentant de dégager les caractéristiques spécifiques de ce type d'interaction asymétrique.

Pour conclure, comme nous l'avons dit plus haut, la communication exolingue se déroule à l'intérieur d'un espace spécifique défini comme zone proximale de développement. Dans cette zone, les locuteurs témoignent un intérêt plus ou moins important au code et une sensibilité variable aux mouvements d'hétérostructuration (Matthey, 1996). Dans ce sens, certains éléments du code sont susceptibles d'être négociés, d'autres non en fonction de leur impact sur la communication. Certaines activités conversationnelles auront éventuellement un effet sur l'acquisition, et c'est bien là qu'il peut y avoir une occasion potentielle d'apprentissage.

Lorsqu'un locuteur non expert ne dispose pas de moyens pour communiquer de manière efficace, il peut recourir à l'aide de son partenaire. Cette aide peut varier en fonction de la complexité de l'activité langagière (de Weck, 2000) et les diverses stratégies d'étayage, comme nous l'avons vu précédemment, vont se mettre en place, tout comme dans les situations d'interactions de tutelle avec l'enfant que nous avons évoquées plus haut.

Conclusions

Les études concernant les interactions asymétriques dans les situations d'acquisition d'une langue seconde ont ceci en commun: elles définissent l'interaction comme un lieu d'acquisition, où ont lieu des échanges dans lesquels apprenant et expert collaborent d'une part dans un but d'intercompréhension, d'autre part en poursuivant un but volontaire d'acquisition (bifocalisation, Bange, 1992). Ces échanges sont organisés de manière rituelle (Goffman, 1974) et il semble exister dans les recherches concernant l'interaction, autant sur le plan socio-communicatif que didactique et pédagogique, un consensus vis-à-vis d'un modèle de séquences ternaires co-construites par les locuteurs, jouant un rôle de réparation (Goffman, 1973). On peut observer ces rituels d'échanges dans les séquences de réparation (Schegloff, 2000; Wong, 2000), les séquences dites de corrections (McHoul, 1990; Johnson, 1995), les séquences didactiques (Sinclair & Coulthard, 1975). Il nous semble par ailleurs que le modèle des SPA englobe l'ensemble de ces séquences, puisque c'est par la médiation d'un problème de formulation de l'apprenant au cours de la conversation, affectant ou non l'intercompréhension, à des fins d'acquisition, de réparations et/ou de correction que sera mise en place la SPA. C'est en cela que ce concept nous semble central pour guider notre observation des interactions logopédiste – enfant et déceler en quoi elles sont potentiellement favorables au processus d'acquisition/apprentissage.

Cette approche nous incite à nous positionner par rapport à l'analyse des situations de communication, et plus particulièrement de l'interaction qui nous intéresse, à savoir l'interaction logopédiste – enfant. Pour nous, tenant compte de ces éléments théoriques développés dans ce sous-chapitre, il s'agira de nous poser les questions suivantes:

- quels sont les choix de pratiques langagières que font les interlocuteurs pour communiquer?

- Comment ces choix participent-ils à la construction d'un cadre culturel, d'un schéma pour l'interprétation des énoncés?
- Comment ces choix participent-ils à la mise en place de stratégies de communication spécifiques?
- En quoi ces choix sont-ils signifiants pour chaque locuteur?
- Comment fonctionnent ces modalités d'interaction lorsque les conditions de l'énonciation sont perturbées (par exemple lorsque l'interprétation des énoncés est problématique)?

Ces questionnements nous semblent fondamentaux pour construire une méthodologie pertinente par rapport à notre position théorique de départ, orienter nos analyses des interactions logopédiste – enfant et tenter de mettre en évidence des formats d'action récurrents.

Chapitre 4 : L'interaction logopédique comme lieu d'acquisition

En quoi et comment l'interaction asymétrique logopédiste – enfant peut être considérée comme lieu d'acquisition ? C'est à ces questions que nous souhaitons répondre dans ce chapitre. D'une part nous souhaitons définir précisément la situation de thérapie logopédique, en nous basant sur son histoire, les diverses disciplines et orientations théoriques dont elle est issue. D'autre part, en établissant des liens avec les théories présentées aux chapitres 2 et 3, nous situerons notre propre approche en guise de conclusion (chapitre 5).

1. Définitions

La logopédie/orthophonie se définit comme une spécialisation des sciences du langage et de la communication. Le terme même de «logopédie» apparaît

«L'orthophonie est une discipline jeune qui s'est construite progressivement, souvent de manière intuitive grâce au génie clinique de certains praticiens. Elle s'est également enrichie des connaissances de nombreuses autres disciplines, en particulier la médecine, mais aussi la psychologie, les sciences du langage ou encore les sciences de l'éducation» (Rousseau, 2008, p.5).

au milieu du XIX^{ème} siècle, vers 1920 (ARLD, 2006) et provient étymologiquement des vocables «λογος», la parole et «αιδεία», l'éducation des enfants. Cette expression est liée sémantiquement d'une part au domaine du langage oral, d'autre part à la période de l'enfance. Le mot «orthophonie» est lui-même issu de «ορθοε», signifiant droit, par extension, correct, et «φωνε», la voix. Il se réfère donc à l'idée d'une norme liée à la parole, et par conséquent au domaine du langage oral. L'orthophonie plonge ses racines dans les premiers travaux concernant des enfants sourds, puis auprès d'enfants présentant des retards mentaux (Héral, 2007). C'est dans les années 1829 que ce terme voit le jour, lors de l'ouverture à Paris d'un premier Institut d'Orthophonie par le docteur Marc Colombat de l'Isère (pour plus de détails, voir Héral, 2004). Vers la fin du XIX^{ème} siècle, plus précisément après la Seconde Guerre mondiale s'est développé le versant clinique de la logopédie, né notamment d'une interaction entre des besoins médicaux et une analyse linguistique de patients enfants ayant subi une intervention chirurgicale pour des fentes palatines⁵⁸.

⁵⁸ Suite à une absence de fusion de certaines parties de la face chez le fœtus, une ouverture de la lèvre et/ou du palais est maintenue.

Ce mandat fut confié à Suzanne Borel-Maisonny fondatrice de cet enseignement en France (pour plus de détails, voir de Weck & Marro 2010; Brin & *al.*, 1997/2011). Cette réflexion s’est ensuite étendue à d’autres symptômes touchant l’articulation, la parole, le développement du langage, ou encore le bégaiement.

«C’est ainsi que l’orthophonie française a fini par embrasser la communication, le langage tout entier, qu’il soit oral ou écrit et quelle que soit son origine, fonctionnelle, organique, traumatique, ou due à des handicaps divers» (Kremer & Lederlé, 2009, p.9).

Sur le plan scientifique, l’évolution de cette discipline est récente, au carrefour d’autres domaines scientifiques tels que la linguistique, la psychologie, les sciences de l’éducation, la médecine, la neurologie, la sociologie ou encore l’éthologie (Rondal & Seron, 1999; Brin & *al.*, 1997/2011). La conséquence de ces parentés théoriques en est le versant pluridisciplinaire des outils d’analyse et des processus thérapeutiques mis en œuvre. Avant d’être envisagées comme troubles spécifiques, les difficultés affectant les capacités langagières orales et écrites étaient décrites en fonction de diverses origines, médicales, psychologiques et pédagogiques principalement (pour plus de détails, voir de Weck & Marro, 2010). L’objet d’intérêt et d’étude de la logopédie est cependant spécifique et circonscrit aux troubles du langage et de la communication orale et écrite chez l’enfant et l’adulte. La logopédiste⁵⁹ /orthophoniste, en tant que professionnelle, assure l’évaluation des capacités et difficultés langagières, orales et/ou écrites d’un patient (enfant ou adulte) dans le but de déterminer la nécessité ou non d’un accompagnement thérapeutique. Elle peut également agir en amont de ces difficultés en s’engageant dans des activités de prévention.

«L’orthophoniste-logopède, thérapeute de la communication et du langage, intervient pour toutes les pathologies de la parole, de la voix et du langage oral et écrit, quelle que soit leur origine, chez l’enfant, l’adolescent, l’adulte et la personne âgée. Il est le thérapeute qui assume la responsabilité de la prévention, de l’évaluation, du traitement et de l’étude scientifique des troubles de la communication humaine et des troubles associés. Dans ce contexte, la communication englobe toutes les fonctions associées à la compréhension et à l’expression du langage oral et écrit, ainsi qu’à toutes les formes appropriées de la communication non verbale» (CPLOL, 2012).

Cette définition circonscrit le champ des compétences professionnelles de la fonction de logopédiste. Elle précise également les différentes dénominations liées à cette activité clinique.

⁵⁹ Par commodité d’usage dans ce manuscrit, nous utilisons le féminin pour désigner la fonction de logopédiste.

En Suisse Romande, les expressions de «logopédiste» et d'«orthophoniste» sont communément utilisées pour désigner ces professionnelles (de Weck & Marro, 2010). Par ailleurs, le CPLOL (Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l'Union Européenne) précise que les termes «logopédie», «orthophonie» et «speech and language therapy» recouvrent un concept et des réalités professionnelles identiques dans différents pays, avec cependant des nuances liées aux champs de formations et de recherches. Dans la suite de notre travail, le mot «logopédiste» regroupe l'ensemble des vocables susmentionnés. Par ailleurs, sur le plan terminologique, les processus d'accompagnement thérapeutique peuvent être étiquetés différemment. Ainsi, les expressions de «traitement orthophonique» (Lederlé, 2006), «rééducation orthophonique» (Lederlé, 2006; de Weck & Rosat, 2003), «clinique logopédique» (Piérart, 1997; Rosenbaum, 1999) proviennent de l'orientation médicale des premières recherches dans ce domaine (pour plus de détails voir de Weck & Marro, 2010). L'étymologie de ces différentes expressions nous renseigne sur leur sens premier et peut nous aider à nous situer sur le plan terminologique. Ainsi, étymologiquement, «rééduquer» se compose du préfixe «re» et du terme «éduquer». Eduquer vient du latin «*educare*» (former, instruire), du verbe «*ducere*» (conduire) et de l'adverbe-préposition «*ex*» (hors de). Il s'agissait donc de faire en sorte qu'un enfant puisse sortir de chez lui pour se débrouiller dans le grand monde... Rééduquer, c'est donc faire ce travail une seconde fois... Une rééducation peut ainsi désigner l'ensemble des moyens qui sont mis en œuvre afin de rétablir l'usage d'une fonction chez une personne. Une réhabilitation, en somme. Dans un sens, ce concept ne nous semble pas recouvrir la fonction d'accompagnement prodigué à un enfant dont les capacités langagières se sont développées d'une manière déviante et/ou différée.

«Il n'est pas possible de faire (ré) apprendre quelque chose à quelqu'un par gommage successif des savoirs erronés puis par empilement substitutif de nouveaux savoirs, présentés comme les «bonnes connaissances» (Frumholz, 1996, p. 215).

Le terme «clinique» est issu de l'antécédent latin «*clinicus*» évoquant à la fois le médecin, le malade alité et le croque-mort (Gaffiot, 1936). La double représentation de couche et de maladie est donc impliquée dans ce terme qualifiant le travail d'un médecin au chevet de son malade. Quant à la racine grecque «*κλινικοσ*», elle signifie littéralement «lit», forme elle-même dérivée de «*κλινε*» faisant référence à l'idée de «s'incliner», «se pencher».

En ce sens, une intervention clinique traite d'un sujet en position allongée (sur un lit) présentant un trouble, une défaillance, une maladie. Une telle démarche fait donc essentiellement référence au domaine pathologique médical et semble relativement éloignée de la réalité pratique de la logopédie. Quant au terme «thérapie» étymologiquement «θεραπεία» signifie la cure et est issu de «θέραψ», le serviteur (d'où par extension, celui qui prend soin de quelqu'un, et finalement, celui qui guérit, le guérisseur, le médecin). Ainsi le concept de thérapie renvoie-t-il à l'«acte par lequel on soigne», à la «partie de la médecine qui étudie les moyens propres à soigner»⁶⁰. L'expression de thérapie logopédique, tout en étant liée à la conception d'une maladie que l'on soigne, évoque également l'accompagnement d'un individu au service de la communication. Actuellement, les expressions «intervention orthophonique» (Lederlé, 2006), «thérapie du langage» (Dubois, 2001), «thérapie logopédique» (de Weck & Rosat, 2003; Lederlé, 2006; Bagou & Laurent, 2008) sont utilisées pour décrire les pratiques logopédiques et sont dépendantes des orientations théoriques des chercheurs et des logopédistes praticiens.

Rééducation, thérapie, clinique... autant de termes faisant référence soit au champ pédagogique, soit au champ médical. La question se pose de la nécessité de parvenir à définir un concept propre à la situation logopédique qui implique des processus et une démarche spécifiques. Néanmoins, pour la suite de cette étude, d'une part, nous évoquerons la terminologie usuelle propre à chaque approche théorique présentée, d'autre part, nous adopterons des expressions comme pratique/intervention/thérapie logopédique pour désigner notre propre approche de cette spécialisation professionnelle. Le chapitre suivant nous permettra d'approfondir ce vaste domaine à la fois scientifique et de terrain et d'approcher les orientations qui l'animent, de manière à saisir plus précisément le fonctionnement des pratiques logopédiques contemporaines liées aux troubles affectant le développement du langage (oral et écrit) chez l'enfant.

⁶⁰ Dictionnaire analogique [en ligne].

2. Orientations théoriques et pratiques thérapeutiques en logopédie

À l'heure actuelle, les démarches thérapeutiques en logopédie s'appuient sur les diverses théories dont elles sont issues: médecine (anatomie, physiologie, neurologie), neuropsychologie, sciences du langage, psychologie du développement (affectif et cognitif), psychologie sociale et clinique, sociologie et ethnologie, sciences de l'éducation, etc. (de Weck & Marro, 2010). Ces différentes perspectives orientent la logopédiste dans son appréhension de l'enfant avec troubles du langage et de la communication, lui permettent de réaliser des choix théoriques en fonction de chaque situation.

De manière générale, le cadre de l'accompagnement logopédique, avec des enfants présentant des troubles du langage oral et/ou écrit, implique la présence d'une logopédiste pour un enfant. Néanmoins, des variantes peuvent être mises en place selon la situation, telles que l'organisation de groupes thérapeutiques (un ou plusieurs professionnels avec un groupe d'enfants; pour plus de détails, voir Cavin-Piccard, 2000, 2002; Oberson, 2000; Rosenbaum & Jequier-Thiebaud, 2000 notamment) ou la mise en place d'un setting thérapeutique incluant les parents (voir plus bas). Exceptionnellement, des interventions dans le cadre scolaire peuvent également avoir lieu (expériences réalisées aux USA: Law & al., 2002 ; Weiss, 2004), dans le but d'éviter à certains enfants une forme de stigmatisation due au fait d'être sortis de la dynamique de la classe et d'encourager les collaborations entre enseignants et logopédistes (Ahsam & al., 2006).

«In recent years this has largely given way to a more holistic or ecological model of intervention with an emphasis placed on working within the classroom and working via others who have regular direct contact with the child» (Law & al., 2002, p.146).

Le développement de cette discipline, soumise également à l'évolution d'autres domaines scientifiques, a modifié progressivement les perspectives cliniques, développant parallèlement des approches dites «rééducatives» et d'autres qualifiées de «thérapeutiques», mettant en exergue les liens inextricables entre réflexions théoriques et pratiques.

Une manière de catégoriser les interventions logopédiques implique de les placer sur un continuum allant de démarches totalement sous le contrôle du thérapeute jusqu'aux approches centrées sur l'enfant (Thordardottir, 2007). Les démarches contrôlées par le praticien imposent des tâches définies qui entraînent des niveaux spécifiques du langage. Les approches centrées sur l'enfant proposent un accompagnement au moyen d'activités fonctionnelles, ayant du sens pour l'enfant, au cours desquelles la logopédiste ajuste ses objectifs thérapeutiques. Au centre de ce continuum, on peut trouver des approches semi-structurées, dans lesquelles le but est d'inclure les bénéfices des deux démarches. Ainsi les démarches décrites ci-dessous, généralement regroupées en trois types d'approches, peuvent être placées à un point ou un autre de ce continuum, de même que dans chaque approche, la thérapeute peut se trouver plus proche d'un pôle ou d'un autre. On peut décrire:

- *Les approches centrées sur les dimensions structurales et instrumentales* (de Weck & Rosat, 2003; de Weck & Marro, 2010) ou *approches formelles* (Coquet & Ferrand, 2008), *neuropsychologiques* (Mazeau, 2005; Monfort & Juarez-Sanchez, 2008; de Weck & Marro, 2010), *symptomatiques* (Rondal & Seron, 1999; Lederlé, 2008).
- *Les approches centrées sur l'individu et son rapport à la communication, approches psychoaffectives* (de Weck & Rosat, 2003; de Weck & Marro, 2010) et *relationnelles* (Coquet & Ferrand, 2008) ou *approches psychothérapeutiques* (Lederlé, 2008).
- *Les approches centrées sur le développement des capacités langagières* dans une perspective interactionniste (de Weck & Rosat, 2003; de Weck & Marro, 2010), *approche fonctionnelle* (Coquet & Ferrand, 2008; Monfort & Juarez-Sanchez, 2008), dite *naturelle* (Rondal et Seron, 1999) ou *pragmatique/éthologique* (Monfort & Juarez-Sanchez, 2008).

Ces approches peuvent être considérées comme liées et complémentaires. C'est un regard que la logopédiste choisit de poser, en fonction de son observation des capacités vs difficultés langagières et communicatives de l'enfant. Ce regard orientera son accompagnement thérapeutique et sa pratique à certains moments du processus. Ainsi est-il fondamental d'évaluer au préalable l'articulation théorique la plus ajustée à la situation afin de définir quelle méthode d'intervention choisir, réflexion considérée au cœur des Evidence Based Practice (EBP), que nous évoquerons plus tard.

Dans ce qui suit, nous décrivons⁶¹ ces approches en effectuant le choix de catégorisation suivant: dans un premier temps, nous nous intéresserons aux approches centrées sur les dimensions structurales et instrumentales (de Weck & Rosat, 2003; de Weck & Marro, 2010), démarches principalement contrôlées par la logopédiste. Puis, nous évoquerons les approches psychothérapiques (Lederlé, 2008), en abordant d'une part les interventions d'inspiration psychothérapeutique et d'autre part les interventions d'inspiration systémique. Nous terminerons cette description par les approches centrées sur le développement des capacités langagières dans une perspective interactionniste (de Weck & Rosat, 2003; de Weck & Marro, 2010). Nous évoquerons de manière plus détaillée les thérapies concernant les enfants présentant des difficultés d'acquisition du langage oral, population sur laquelle se centre notre recherche.

2.1. Les approches centrées sur les dimensions structurales et instrumentales

«L'approche rééducative formelle repose sur un principe d'apprentissage opérant ciblant des niveaux de fonctionnement du langage exercés hors contexte (phonologie, lexique syntaxe... — dans une conception modulaire) ou des habiletés spécifiques (après inventaires des processus pathologiques — dans une conception neuropsychologique)» (Adelé & al., 2001, p. 67).

L'approche formelle ou instrumentale/neuropsychologique, dont l'orientation est fondamentalement médicale (de Weck & Rosat, 2003), implique de tenter de comprendre et d'aider des patients qui sont atteints d'un dysfonctionnement défini et vont souffrir de symptômes particuliers (Mazeau, 2005). La démarche diagnostique prend comme point de départ ces symptômes dont un inventaire est effectué, le but étant de définir une démarche, dite rééducative (voir plus haut) pertinente (Gérard, 1991; Mazeau, 1999). Les connaissances liées au fonctionnement neuropsychologique (modèles du fonctionnement cérébral) constituent par conséquent des outils théoriques fondamentaux de la logopédiste, pour donner du sens à ses observations liées aux troubles du langage, définir leur spécificité (distinction entre trouble cognitif global vs spécifique, trouble d'apprentissage général) et proposer des interventions pertinentes et ajustées à chaque situation. À noter que ces références peuvent être également utiles dans les recherches étiologiques.

⁶¹ N'ayant pas une expertise de chaque méthode décrite dans ce chapitre, nous nous contenterons d'effectuer un répertoire (non exhaustif) et un classement de ces approches dans le but de mieux situer notre propre démarche clinique et scientifique.

La mise en place de ces processus dits rééducatifs est conçue selon des perspectives psychopédagogiques (de Weck & Rosat, 2003) avec une approche davantage didactique («didactic programmes» Bruce & *al.*, 2007, p. 255) et propose des méthodes d'intervention sous forme d'entraînements planifiés, de tâches organisées de la plus simple à la plus complexe, enracinés dans la représentation que les difficultés sont des erreurs à réparer, des manques à combler (Duchan, 2001 ; Lederlé, 2008). Sur le plan du langage écrit, trois méthodes sont répertoriées dans la francophonie: la méthode Borel-Maisonny (Silvestre de Sacy, 2008), la méthode de Maistre et la méthode Bourcier (Lederlé, 2008). La méthode Borel-Maisonny est qualifiée de «phonético-gestuelle»; elle consiste en un ensemble de gestes ayant pour but de faciliter l'accès au langage en utilisant le canal visuel. Il s'agit de gestes symboliques (un geste par phonème) utilisés au cours de l'apprentissage du langage oral et/ou écrit. Ces gestes sont représentatifs soit de la forme écrite de certains graphèmes, soit de son image articulatoire, de la durée d'émission du phonème ou encore d'un bruit imité issu de la réalité de la vie quotidienne. Ils servent de médiateurs mnésiques pour établir des liens entre signes phonétiques et graphiques, en facilitant l'apprentissage par des enfants présentant des troubles du langage.

La méthode de Maistre (de Maistre, 1990) s'inscrit dans une «pédagogie curative» des troubles du langage écrit et propose une méthode d'apprentissage phonétique fondée sur des principes de discrimination auditive des phonèmes et visuelle des graphèmes, de l'automatisation des processus de correspondances grapho-phonémiques, sans perdre pour autant de vue l'accès au sens et l'importance de l'activité de compréhension. C'est une progression, des phonèmes/graphèmes les plus simples aux plus complexes. Les phonèmes sont symbolisés par un dessin évoquant un bruit familier et un geste qui lui est lié (la plupart du temps, les gestes Borel-Maisonny), initiant l'enfant aux caractéristiques de la production de ces phonèmes dont le travail s'effectue sous forme de conditionnement.

Quant à la méthode Bourcier, elle concerne également l'apprentissage du code phonético-graphique, avec une progression du simple au complexe. Les graphèmes isolés sont soumis à un apprentissage précis, en associant différents modes agissant comme médiateurs: la modalité tactilo-kinesthésique (modeler des graphèmes, explorer leurs contours en trois dimensions, etc.), visuelle (couleurs, caractères différents), psychomotrice (utilisation du corps entier).

Ces graphèmes sont ensuite inclus dans des syllabes de type consonne – voyelle et inversement, pour parvenir finalement à des mots simples contenant les consonnes abordées.

Sur le plan verbal, l'expression est dépendante d'un certain nombre de fonctions ou «instruments» autant sur le plan anatomo-physiologique (fonctions instrumentales liées à la boucle audiophonatoire) que neurophysiologique (fonctions mentales liées à la production et à la compréhension du langage). L'analyse du langage découpe les performances linguistiques en niveaux (prosodique, phonétique, phonologique, lexical, syntaxique) observés de manière isolée et décontextualisée (Potier, 2003). C'est une vision structurale du langage, qui oriente des interventions dissociées des pratiques langagières fonctionnelles en agissant sur les différents niveaux linguistiques (sur les plans expressif autant que réceptif). Cette approche définit des axes, dits de rééducation, à privilégier en fonction des performances de communication, du niveau scolaire et de l'âge de l'enfant (Mazeau, 2005). La thérapie est considérée comme une remédiation, construite sur la mise en œuvre d'exercices d'entraînement systématiques et progressifs (jeux didactiques ou de société, livres, exercices structuraux, matériel à visée rééducative...) déterminés en fonction des déficiences du patient ou de compétences insuffisantes à un niveau linguistique précis (voir par exemple Hendler Lederer, 2002, concernant la construction du lexique). La logopédiste met en œuvre des processus fondés sur un principe stimulus — feed-back correctif, pour guider l'enfant dans son apprentissage (Coquet & Ferrand, 2008). Dans certaines situations, la mise en place de moyens technologiques et/ou informatifs palliatifs est déterminée avec une rééducation basée sur la familiarisation et la généralisation de l'utilisation de ces outils dans le quotidien du patient. Les diverses tâches proposées sont évidemment incluses dans un contexte communicatif global et fonctionnel pour l'enfant qui ne doit pas perdre de vue le sens et la finalité de ses actions langagières (de Weck & Marro, 2010).

Ces approches guident la mise en place de méthodes de thérapie du langage oral, autant sur le plan du développement à proprement parler (retards de parole, retards de langage, dysphasies), que dans des domaines plus spécifiques tels que les troubles d'articulation, les rhinophonies⁶² (Baylon & Montoya, 2008) ou encore les bégaiements (Simon, 2008, notamment).

⁶² «Trouble de la résonnance résultant d'une contribution anormalement élevée du contenu aérien des fosses nasales à la vibration» (Estienne, 1998, p. 23).

2.1.1. Niveau phonologique

Les méthodes structurales concernant les troubles phonologiques et phonétiques vont agir sur différents axes.

Axe 1: analyse et traitement des processus phonétiques isolés

L'intervention logopédique vise un apprentissage des positions articulatoires appropriées avec un support sensori-moteur (Coquet & Ferrand, 2008) (ou éventuellement au moyen d'instruments tels que le guide-langue). La logopédiste encourage l'enfant à prendre conscience de la modalité d'émission des phonèmes (mouvements articulatoires, travail des résonateurs, etc.). Elle peut suivre des critères développementaux pour choisir sa cible d'intervention en sélectionnant des phonèmes, groupes de phonèmes qui devraient être maîtrisés en fonction de l'âge de l'enfant (Schelstraete, 2011). Cette sélection peut s'effectuer en se référant à des critères de «maîtrise phonologique» (Gierut, Elbert & Dinnsen, 1987), qui définissent six degrés d'un continuum allant de la production inappropriée d'un phonème dans toutes les positions à la production correcte des phonèmes dans toutes les positions. Elle propose ensuite un traitement basé sur des tâches de production de ces phonèmes sous forme d'exercices, de jeux systématiques (*drill*; Schelstraete, 2011) en respectant des étapes allant de l'imitation du phonème problématique à la production spontanée dans des phrases. Selon une étude de Rvachew & Nowak (2001) basé sur six semaines d'observation de ce type de traitement (une séance hebdomadaire), les progrès observés sont rapides et significatifs.

La logopédiste peut également sélectionner d'autres critères, basés cette fois sur la complexité linguistique. Elle choisit alors des cibles acquises plus tardivement sur le plan développemental, dans le but de permettre une généralisation plus importante dans le système phonologique (Gierut, 2001; 2005). Par exemple, le travail sur certaines fricatives pourrait avoir un effet sur d'autres qui n'ont pas été travaillées. Il semblerait qu'en suivant ce type de logique, des effets sur la généralisation soient significatifs (Gierut, 2005).

Autre méthode que l'on peut évoquer, l'approche phonétique (Borel-Maisonny, 1973), où la logopédiste encourage l'enfant à prendre conscience des phonèmes et des syllabes, selon diverses modalités (auditive, tactilo-kinesthésique, visuelle, gestuelle) en utilisant l'imitation et la répétition. L'approche polysensorielle développée par la Dynamique Naturelle de la Parole (ou DNP; Dunoyer de Segonzac, 1991) établit également des liens entre les productions phonologiques et un ressenti kinesthésique (au moyen de massages, de mouvements globaux, de la visualisation et de l'utilisation de moyens ludiques et artistiques) (Ferté, 2007). Adaptée à la prise en charge des retards de parole (et également dans le suivi des enfants malentendants), elle vise à remédier aux aspects déficitaires de la parole sur les plans métalinguistique (conscientisation de la production phonologique par des processus sensori-moteurs et le rythme), lexical et morphosyntaxique.

Finalement, citons encore la méthode verbo-tonale. Cette méthode a été conçue et élaborée dans les années soixante pour l'apprentissage des langues étrangères par le linguiste croate Petar Guberina (1965). Elle fut introduite en France dans les années 1960 dans la pédagogie de l'enfant malentendant. C'est une méthode qui prend en compte l'enfant dans sa globalité en tant qu'«être communicant», avec les aspects affectifs et corporels indissociables de la communication (Baqué & Estrada, 2010), et tend à le faire évoluer selon les mêmes stades d'acquisition du langage que l'enfant entendant. Elle est également utilisée dans les interventions logopédiques concernant les troubles phonétiques et phonologiques (Renard, 1979). Après avoir établi un diagnostic précis de la structure du système phonétique et phonologique du sujet (pour plus de détails, voir Baqué & Estrada, 2010), cette méthode offre plusieurs moyens d'intervention basés sur la prosodie (dans un but de mise en évidence des caractéristiques non appréhendées des phonèmes), la combinaison des phonèmes et la prononciation nuancée (c'est-à-dire une déformation artificielle des phonèmes afin d'optimiser les caractéristiques non perçues). Ces procédés peuvent être combinés pour atteindre tel ou tel résultat dans la production phonologique de l'enfant.

Axe 2: analyse et traitement des processus phonologiques

Un deuxième axe se centre exclusivement sur l'analyse et le traitement des processus phonologiques. On fait ici référence à la technique des paires minimales (Weiner, 1981) et des paires maximales (Gierut, 1990; Williams, 1993). Ces approches privilégient le sens du langage dans le travail phonologique et proposent des images représentant des mots (et également des pseudomots, Gierut, Morissette & Ziemer, 2010) soit par paires minimales, se distinguant par un seul phonème et un trait distinctif (poule – boule; seize – chaise, par exemple), ces mots étant susceptibles d'être confondus en production en cas de troubles phonologiques. Ce procédé encourage l'enfant à marquer les contrastes dans ses productions. Dans les oppositions maximales, la logopédiste présente à l'enfant des paires de phonèmes qui diffèrent par plusieurs traits et dont un n'est pas maîtrisé par l'enfant. Elle lui propose des mots sélectionnés sur la base de phonèmes qui se distinguent le plus possible (rouge et bouge, par exemple). L'enfant doit établir des contrastes entre les phonèmes cibles qu'il ne produit pas de manière appropriée et ceux qu'il utilise couramment dans son système phonologique (Rondal & Seron, 1999).

Axe 3: lien entre perception et production

Un troisième axe se base sur le lien entre perception et production. L'intervention va alors se centrer conjointement sur les aspects de production et de perception verbale. L'utilisation de logiciels est assez fréquente dans ce cadre et obtient, semblerait-il, des résultats probants, notamment par le fait que leur aspect ludique implique plus facilement l'enfant dans des exercices répétitifs (Schelstraete, 2011). On peut citer par exemple la méthode «Métaphon» (Dean & Howel, 1994; Schelstraete & Maillart, 2004), qui considère les difficultés phonologiques comme un trouble cognitif/linguistique et offre à l'enfant les moyens nécessaires pour modifier ses productions en accroissant sa conscience métalinguistique. Le traitement se centre sur la prise de conscience de la nature segmentale de la parole et des contrastes phonologiques (compétences métaphonologiques). Le processus se déroule en trois étapes (Schelstraete & al., 2004; Schelstraete, 2011). Une première phase, dite d'évaluation, propose à l'enfant une tâche de dénomination permettant à la logopédiste d'effectuer un répertoire phonologique des productions de l'enfant, de déterminer «*le type et le nombre de processus phonologiques simplificateurs (PPS) dans les réponses de l'enfant*» (*ibid.*, p. 11) ainsi que l'intelligibilité générale de ses productions verbales.

Sur cette base sera construite la deuxième étape, dont l'objectif est le développement d'une conscience métaphonologique, en passant par des paliers progressifs, du bruitage au mot, en passant par le phonème (travaillé par contraste) et la syllabe. La dernière étape permet à l'enfant de développer une conscience communicative par transfert et généralisation des connaissances acquises dans l'étape précédente.

Une autre méthode dans ce troisième axe privilégie un contrôle sémantique de la production phonologique. Au moyen de la technique des syllabes sémantisées (Benaïs & Nicolas, 2002), le professionnel amène l'enfant à prendre conscience de la réalité phonologique de chaque syllabe. C'est l'utilisation d'un principe de rébus où l'enfant évoque une syllabe correspondant à chaque dessin et l'intègre ensuite dans la production d'un mot entier. Quant à la logopédiste, son attitude est fondamentale. Elle ne s'engage jamais dans un processus de correction explicite, mais offre un feedback au niveau expressif et perceptif au moyen de demandes de clarification, de confirmation, des reformulations pour susciter l'activité métaphonologique de l'enfant.

2.1.2. Niveau lexico-sémantique

À ce niveau, les interventions logopédiques, dans une approche instrumentale, supposent la mise en relation du référent, du signifié et du signifiant. Il s'agit donc de fournir à l'enfant un accès au lexique en terme d'étendue (quantité et diversité), de précision et de mise en liens (Coquet & Ferrand, 2008). Les méthodes s'organisent selon différents axes en fonction de l'âge de l'enfant et des difficultés qu'il rencontre sur le plan langagier. L'approche psycholinguistique (*ibid.*) s'organise sur deux axes, à savoir la mise en relation signifiant – signifié et le développement lexical. Sur le plan développemental, la sélection des cibles s'opère en fonction de critères liés l'acquisition des concepts, des catégories, des propriétés et relations sémantiques (Thibaut & *al.*, 2001). Le projet fondamental de cette approche est de montrer à l'enfant qu'un mot ne réfère pas un signifié unique, mais à un champ sémantique, et que, dans ce sens, il n'y a pas de relation binaire réversible entre les deux (Sadek-Khalil, 1982). La logopédiste met en place des tâches de difficultés graduelles permettant le développement de trois compétences en particulier: la dénomination (de l'image au mot), la désignation (du mot à l'image), la définition (de la définition au mot et du mot à la définition) (Potier, 2003).

Ces objectifs sont atteints au moyen de diverses tâches à caractère ludique (de type lotos, memory, images à découper, etc.) telles que les classements sémantiques (catégories usuelles), la recherche d'intrus avec explicitations, les activités de connaissances sémantiques, les sélections d'informations pertinentes et avec les enfants plus âgés, un travail sur les inférences, le langage abstrait, la synonymie, l'antonymie, la métaphore.

Dans la littérature, les interventions dans ce domaine sont placées sur un continuum allant d'une approche didactique à une approche naturelle. L'approche didactique aborde l'apprentissage des mots de manière très structurée. On encourage fortement un processus d'imitation en produisant plusieurs fois la cible à acquérir. Dans l'approche dite naturelle, les mots sont insérés dans une situation de conversation, des échanges autour d'un livre, d'un jeu, etc. Cette approche semble favorable dans un contexte de prévention avec des enfants considérés à haut risque (Schelstraete, 2011).

A noter encore que les traitements proposent fréquemment, de manière conjointe, des activités à la fois basées sur les niveaux sémantiques et phonologiques afin d'améliorer l'accès lexical, notamment dans les situations de manque du mot (McGregor & Leonard, 1989; Bragard & *al*, 2011). Ces traitements dits «mixtes» semblent améliorer sensiblement les capacités des enfants sur le plan de la dénomination (pour plus de détails, voir Bragard & *al.*, 2012).

2.1.3. Niveau morphosyntaxique

L'approche instrumentale des difficultés morphosyntaxiques tente de développer trois types de compétences chez les enfants avec tsdl (Coquet & Ferrand, 2008): l'identification des mises en relation sémantiques en référence aux objets, aux événements, aux personnes (relations temporelles, causales, consécutives, topologiques, etc.); la compréhension et l'expression de ces relations sur le plan linguistique (structure syntaxique, morphèmes, etc.); la production appropriée de divers types d'énoncés (assertif, interrogatif, négatif) (aspects prosodiques, ordre des mots, etc.). L'intervention logopédique est basée sur des exercices passant progressivement de la phrase dite simple (de type sujet – verbe) à la phrase complexe, en passant par un allongement graduel des énoncés proposés à l'enfant.

La progression est liée à la chronologie du développement typique (Fey & *al.*, 2003). La logopédiste vise en premier lieu à consolider les acquis (éléments présents, mais non maîtrisés). Elle identifie les relations sémantiques déjà acquises, puis étend le répertoire en intégrant les éléments syntaxiques nécessaires (Schelstraete, 2011). La technique principalement utilisée pour le traitement des troubles morpho-syntaxiques dans cette approche est l'imitation sur demande. On propose à l'enfant un énoncé et on lui demande de le répéter en lui fournissant immédiatement un feed-back correctif si nécessaire. Des recherches ont par ailleurs mis en évidence l'efficacité de cette technique pour améliorer la structure syntaxique (Connel & Stone, 1997; Fey & *al.*, 1997).

Autre approche, l'imprégnation syntaxique (Lentin, 1977) présente des exercices structuraux qui visent une appropriation des structures syntaxiques, de morphèmes particuliers, en situation ludique, et en suivant une progression définie, du plus simple au plus complexe. On peut également citer des banques d'images, jeux de désignation, lotos, memory qui procèdent dans une même optique, ainsi que des exemples d'exercices structuraux proposés par Rondal (1979) et Aimard (1982) qui offrent une progression à partir de matériel concret, suscitant l'évocation puis l'automatisation de structures syntaxiques. À cela s'ajoutent des exercices structuraux de production, complétion, enchâssement de phrases (Estienne, 2001a) dans le but de créer chez l'enfant des automatismes linguistiques et de généraliser des processus.

Autre technique proposée, la visualisation de la structure morphosyntaxique au moyen du codage. Le codage par jetons de couleurs des éléments de la phrase, ou méthode des jetons (de Becque & Blot, 1994), en est un exemple. Cette méthode est basée sur l'association d'un symbole (jeton) variant en forme et en couleur en fonction de son rôle dans la phrase, ce qui permet une mise en évidence des règles de fonctionnement des structures syntaxiques et des notions catégorielles. Le codage peut également être effectué au moyen de pictogrammes permettant une correspondance entre une représentation visuelle et une trame sémantique et/ou syntaxique de référence. La méthode «Idéo-Pictos» (Chauvin-Tailland, 2002), par exemple, élaborée à l'origine avec des enfants handicapés, s'avère utile dans les cas d'enfants souffrant de tsdl.

Le matériel est constitué de deux cent dix dessins représentant des états, des impressions, des actions, des éléments concernant le temps, l'espace, la vie quotidienne. Avec ce type de support, le sujet voit ce qu'il dit. Enfin, citons encore, avec la notion de geste propositionnel (Ferrand, 2004), la médiation du mime (voir plus bas) dans des tâches progressives allant du mime d'une phrase simple de type agent – action – patient à une phrase complexe.

Au terme de cette présentation concernant les approches instrumentales, nous aimerions encore citer la médiation de l'ordinateur dans les interventions logopédiques. Au cours des quinze dernières années, les chercheurs et les logopédistes ont été de plus en plus concernés par l'élaboration et l'utilisation de programmes informatiques dans les thérapies des troubles du langage oral et écrit. Ainsi, des programmes ont été imaginés dans le but d'évaluer (BILO, Khomsy, 2007; EXLANG, Thibault & *al.*, 2003 par exemple) et d'entraîner plus spécifiquement et méthodiquement certains aspects du langage (logiciels GERIP, 2011), par exemple; CREALANGAGE, 2011). Un entraînement ciblé peut ainsi être mis en place d'une part pour les patients souffrant de trouble de la compréhension et de la production orales, sur les plans prosodique (logiciel Vocalab, Menin-Sicard & Sicard, 2008, par exemple), phonologique, métaphonologique, sémantique, morphosyntaxique, pragmatique (les «scripts training», Spencer & Slocum, 2011, par exemple, qui travaillent des scénarios conversationnels). D'autre part, un travail peut être envisagé au niveau de la lecture (logiciels ELSA, Foucambert, 2008; Kurzweil 3000, Kurzweil, 2009), ou encore la production écrite et les compétences logico-mathématiques (CREAMATHS, logiciel élaboré sur le même principe que CREALANGAGE, mais pour le domaine logico-mathématique). En France différents sites web ont été élaborés afin de mettre à disposition des professionnels des logiciels libres dans le domaine de l'intervention logopédique (FriLogos, 2011, par exemple). Dans le domaine des troubles des fonctions supérieures, citons encore différentes études qui témoignent de l'efficacité des thérapies assistées par ordinateur (TAO) auprès de patients présentant des troubles du langage (Laganaro & *al.*, 2006).

Les différentes méthodes évoquées ci-dessus détaillent des interventions logopédiques selon les différents niveaux linguistiques touchés par les troubles de l'enfant, en fonction d'une progression allant du plus simple au plus complexe.

Elles procèdent par étape, en respectant le rythme d'acquisition de chaque enfant et permettent à la logopédiste de se situer par rapport à une échelle progressive d'acquisition de compétences verbales. Les techniques d'intervention sont souvent basées sur l'imitation ou la répétition des productions adultes suivies de feed-back immédiats, avec également l'idée d'exercices répétitifs et systématiques. Des études (voir plus haut) ont pu mettre en évidence des progrès liés à l'application de ces techniques. Néanmoins, elles ne prennent pas en compte un facteur fondamental, à savoir l'investissement de l'enfant dans une tâche, un projet qui a du sens pour lui. Cet investissement est en lien, notamment, avec une prise de conscience des difficultés de communications qu'entraînent le trouble, des capacités d'adaptation de l'enfant qui lui permettront d'entrer dans une démarche de changement. Le risque de ces techniques est de se confronter à une difficulté de l'enfant d'entrer dans la démarche, voire de la rejeter (refus de répéter, d'entrer dans les exercices proposés) ou encore de créer une forme de lassitude par l'aspect redondant et peu créatif des tâches proposées.

Les approches que nous allons aborder dans le sous-chapitre suivant sont fondamentalement différentes, dans le sens où elles considèrent les relations psychoaffectives que l'individu, l'enfant, établit entre ses compétences de communication, sa manière de les percevoir intra-psychiquement et ses interactions avec autrui.

2.2. Les approches psychothérapeutiques

Il n'est plus à démontrer que le développement des capacités langagières de l'enfant est lié, entre autres, à son développement psychoaffectif. Envisager ainsi le développement, et par conséquent la pathologie, du langage, ancre les démarches logopédiques dans les courants psychanalytique et de la psychologie clinique, ces deux disciplines étant des références théoriques privilégiées (pour plus de détails concernant ces théories, voir de Weck & Marro, 2010). Dans cette approche, le trouble du langage est envisagé comme un symptôme, que l'on dit porteur de sens. Les difficultés affectant les capacités langagières sont envisagées comme fondamentalement liées au fonctionnement psychique du patient, considéré comme «sujet» (Coquet & Ferrand, 2008). La relation thérapeutique qui s'instaure est donc fondamentalement intersubjective.

L'établissement d'une alliance thérapeutique solide et durable entre la logopédiste et l'enfant est au centre de la thérapie. L'alliance thérapeutique peut être considérée comme «*un processus relationnel grâce auquel les partenaires s'engagent et se rejoignent dans une tâche commune*» (Horvath & al. 1986, p. 243). C'est une «*collaboration active et mutuelle entre le thérapeute et son client*» (Despland & al., 2006, p. 93). Cette collaboration peut revêtir trois dimensions (*ibid.*): un lien affectif, un accord concernant les objectifs de la thérapie et sur les tâches à accomplir dans ce contexte. Ce processus interactionnel lie patient et thérapeute autour de la finalité et du déroulement de la thérapie (de Roten, 2011). Il fait également référence à des concepts d'empathie, de relation d'aide et de transfert (*ibid.*). Ainsi peut-on dire que l'alliance thérapeutique établie entre l'enfant et sa thérapeute du langage est une relation de collaboration reposant sur une confiance mutuelle, un acte par lequel ils s'allient et contractent un engagement réciproque. Coopération, collaboration et co-construction sont primordiales entre les deux protagonistes de l'interaction. C'est au thérapeute que revient le rôle de construire le champ relationnel qui ancrera et soutiendra le travail et les échanges avec l'enfant. Ceci suppose d'entretenir un lien créatif avec le sujet qui maintienne un équilibre entre l'expression de ce dernier, la recherche d'informations et ses propres interventions.

L'attitude de la logopédiste favorise la constitution d'une base relationnelle suffisamment sûre et contenante pour que le patient puisse investir positivement l'espace thérapeutique co-construit, placer sa confiance dans la thérapeute, prendre le risque d'exposer ses difficultés et devenir agent du changement (Weiss, 2004). Au-delà de ce qu'on vient de définir comme rééducation des troubles du langage (voir ci-dessus), la logopédiste propose une thérapie du langage, dans le but d'offrir à l'enfant les moyens d'harmoniser au mieux ses stratégies de communication. Ainsi, la thérapie du langage peut être considérée comme un lieu de médiation (Frumholz, 1996), de partage de représentations au sujet des difficultés de l'enfant. La thérapeute du langage, par le biais notamment des entretiens cliniques, tente de placer l'enfant dans un rôle d'acteur de ses apprentissages.

Sur le plan historique, l'évolution conjointe des recherches et de la clinique a permis d'observer, dans certains cas, les limites de la perspective instrumentale, notamment lorsqu'aucune évolution n'était constatée ou que le symptôme se déplaçait sur une autre problématique.

Des approches thérapeutiques ont alors vu le jour, pour répondre aux questions des professionnels concernant la manière d'intervenir auprès des enfants/patients souffrant de troubles du langage (oral ou écrit). Certaines s'orientent vers une intervention de type psychothérapeutique inspirée prioritairement du courant psychanalytique, privilégiant un travail thérapeutique individuel avec l'enfant, d'autres, fondées sur les approches systémiques, considèrent l'enfant comme membre d'un système, et incluent d'autres membres de la famille dans l'intervention logopédique.

2.2.1. Les interventions logopédiques d'inspiration psychothérapeutique

a) La pédagogie relationnelle du langage (Chassagny, 1977).

La «Méthode Chassagny» est une approche à l'intersection de la pédagogie, de la psychanalyse et de la linguistique. Par pédagogie s'entend un accompagnement dans l'acquisition de compétences sociales et culturelles, dont les capacités langagières font intégralement partie. Cet accompagnement respecte le patient dans ce qu'il est et exprime au travers de son symptôme et s'articule autour de la problématique du transfert — contre-transfert psychanalytique. L'enfant est présent avec son histoire, ses symptômes, ses angoisses, tout comme la thérapeute avec qui il est en relation. Le langage est envisagé dans sa fonction de communication. La thérapeute accompagne l'enfant dans sa découverte de l'usage d'un code, le désir d'entrer dans la communication socialisée, émergeant de la dynamique relationnelle, en respectant trois phases thérapeutiques (Lederlé, 2008): une première phase dite de «station» a lieu. C'est une phase d'observation et d'écoute; s'ensuit une phase de «conciliation», lors de laquelle l'enfant a la possibilité de solliciter un étayage «technique» de l'adulte; finalement est amorcée une phase d'expression, au cours de laquelle l'enfant initie des productions langagières écrites ou orales. La logopédiste n'impose pas d'exercices techniques, ne suit pas une démarche systématique et progressive. Elle crée un cadre favorisant chez l'enfant le développement de ses propres moyens de découverte et d'appropriation de la communication verbale, du désir de communiquer de manière conventionnelle. Certains moyens spécifiques à cette approche ont été développés, comme la Technique des Associations ou «méthode des séries», qui aborde le langage écrit comme moyen d'échange et de construction de soi, et les difficultés comme un trouble de l'usage des mots.

Cette technique place la logopédiste et l'enfant dans une situation d'association de mots, qui chacun à son tour, effectuent une forme de promenade linguistique sur la feuille de papier (Ganzl, 2004).

b) La thérapie du Langage et de la Communication (Dubois & Kuntz, 1999).

Inspirée notamment des apports théoriques de Lacan (voir notamment Arrivé, 1994) et de Winnicott (1971 /1991, notamment), la thérapie du Langage et de la Communication considère le symptôme langagier comme départ de la rencontre et l'insère dans le processus relationnel thérapeutique, sans toutefois l'interpréter. Cette démarche semble ainsi «*éviter les pièges de la rééducation aussi bien que de la psychothérapie*» (de Weck & Rosat, 2003, p. 9). Elle est au carrefour entre rééducation et psychothérapie. Chaque protagoniste se positionne dans un rôle de sujet, dans une relation intersubjective, la quête de la logopédiste étant fondée sur une recherche de la signification du symptôme langagier pour le patient (l'enfant) et son entourage. Elle reste constamment vigilante aux capacités et difficultés langagières exprimées par l'enfant, ce qui fait la spécificité de son observation par rapport aux autres professionnels (*ibid.*). À la base de ce processus s'établit un contrat thérapeutique (pour plus de détails, voir notamment Salem, 2009) qui fonde les bases d'un accord sur les objectifs, les méthodes et le cadre du travail thérapeutique et que chacun s'engage à respecter. Synthétiquement, cette approche forme un pont entre l'approche rééducative formelle et psychothérapeutique. Elle place au centre de sa démarche l'enfant et son symptôme en ouvrant un espace d'écoute et de parole, en offrant également une compétence technique (Dubois & Kuntz, 1999). Elle peut cependant présenter, à l'extrême, le risque de passer à côté de la spécificité des troubles du langage, en interprétant l'ensemble des difficultés à une problématique relationnelle (Lederlé, 2008). Dans ce sens, les approches dites «à orientation psychothérapeutique» permettent d'éviter cet écueil.

c) Les approches à orientation psychothérapeutique.

Ces approches, dites «thérapies spécialisées du langage» (Mucchielli-Bourcier, 1979) ou encore «orthopédagogie psychothérapique» (Cahn & Mouton, 1967), tentent d'harmoniser les relations qu'entretient l'enfant avec ses difficultés langagières, dans le but de retrouver un équilibre psychologique et social à part entière. L'«orthopédagogie psychothérapique» concilie les versants pédagogique, instrumental et psychopathologique des troubles.

Tout en appliquant des techniques thérapeutiques et pédagogiques, la logopédiste va mettre au premier plan sa relation avec l'enfant, pour l'encourager à s'autonomiser sur le plan psychologique et langagier. Elle bénéficie d'ailleurs d'une supervision par un psychanalyste. Cette technique met l'enfant en situation de «texte libre» sur lequel un travail formel sera effectué.

d) Les approches inspirées de *l'analyse transactionnelle*⁶³ (Estienne, 1988).

Ces approches, élaborées dans les années 1950 par le psychiatre Éric Berne et issues du courant humaniste, sont fondées sur la nature par essence positive de l'être humain, en insistant sur sa capacité à faire des choix et à les assumer. Cette théorie étudie les phénomènes intrapsychiques ayant lieu au cours d'échanges relationnels nommés transactions (Chevalier & Walter, 2008). Le cadre thérapeutique est basé sur un contrat préalable entre la thérapeute et le patient, responsabilisant chacun dans l'élaboration d'objectifs à atteindre et le travail à poursuivre. Une attention particulière est portée aux mots produits, à la manière dont ils sont formulés (intonation, volume), aux postures corporelles qui les accompagnent dans le but d'améliorer la communication. L'intervention logopédique va alors se centrer sur l'accroissement chez le patient de son répertoire de comportements de manière à parvenir à dépasser son trouble du langage (Coquet & Ferrand, 2008).

En bref, dans les approches centrées sur l'individu et son rapport au langage et à la communication humaine, le rôle du thérapeute du langage est d'investiguer les liens qu'entretient l'enfant avec ses capacités et difficultés de communication et d'élaborer des hypothèses sur la nature de ces liens. La logopédiste met en place un contexte thérapeutique dont l'essence est sa propre relation à l'enfant, permettant une évolution de ces rapports, sans pour autant se substituer à un rôle psychothérapeutique.

«C'est à travers cette relation privilégiée qu'il faut d'abord savoir créer, que le sujet développera son désir d'évolution, son désir d'accepter notre langage comme un langage commun, un langage pour lui» (Dubois, 1987, p. 12).

⁶³ L'analyse transactionnelle est une méthode de psychothérapie élaborée par Eric Berne en 1964, qui analyse les «transactions» entre les personnes, à partir de trois niveaux de personnalité défini: Parent (ce qui a été intériorisé des parents) – Enfant (traces de l'enfance) – Adulte (principe de réalité). Le patient expérimente diverses transactions possibles au moyen de jeux construits à partir de scénarios. Les patients sont amenés à élaborer sur ces transactions et reçoivent un feed-back sur leurs propres transactions (Anzieu, 1991).

2.2.2. Les interventions logopédiques d'inspiration systémique

Ces approches font référence à des modèles multifactoriels du développement du langage chez l'enfant (Sylvestre & *al.*, 1999; Desmarais & *al.* 2010, notamment). C'est l'interaction

«La systémique est un modèle, c'est-à-dire une manière d'appréhender le réel, et non une vérité; un modèle qui introduit un changement important dans la manière de voir et de penser et, par conséquent, dans la manière d'agir» (Mc Culloch, 1999, p. 4).

entre différents facteurs (biologiques, personnels, familiaux, socio-environnementaux), dont l'influence est réciproque, qui va déterminer un chemin développemental particulier pour chaque enfant. L'enfant lui-même est envisagé comme un système apte à exercer une influence sur les autres systèmes (Bouchard, 1981). Sur le plan thérapeutique, l'intervention est organisée dans le sens d'une réduction de l'impact des facteurs dits à risque⁶⁴ (Sylvestre & Mérette, 2010) et, parallèlement, d'une activation des facteurs bénéfiques pour le développement de l'enfant (Sylvestre & *al.*, 1999).

Ainsi, l'intervention logopédique est appréhendée en tant que système particulier. Cet état implique une double fonction à la fois de maintien de son équilibre (stabilité ou *homéostasie*) et de gestion du changement. L'individu échafaude son histoire avec les briques de ces différents systèmes. Dans les thérapies d'inspiration systémique (Bateson, 1981; Watzlawick, 1980; Watzlawick & *al.*, 1972, voir plus bas), le regard de la logopédiste se pose sur l'enfant comme membre de différents systèmes, dont le système familial (Galli Cornali, 1999; Mc Culloch, 1999; Rosenbaum, 1999; Sylvestre & *al.*, 1999); les difficultés de langage, oral ou écrit, sont alors appréhendées comme un symptôme doté d'un rôle particulier au sein du système familial. Les troubles langagiers sont envisagés dans leurs différents contextes d'occurrence, l'enfant porteur de ce symptôme est décrit comme «patient désigné», c'est-à-dire un membre du système familial qui présente ce symptôme et maintient le système dans un équilibre propre.

⁶⁴ Concernant le développement langagier, sont considérés comme facteurs à risques: la prématurité, un très faible poids de naissance, une anomalie congénitale, un Apgar faible à 5 minutes, des antécédents familiaux de troubles du langage ou d'apprentissages, un état de santé fragile (la présence d'otites, notamment), le fait d'être un garçon, d'occuper un rang d'aîné dans la fratrie, d'être enfant unique ou membre d'une famille monoparentale; on évoque également le très jeune âge de la mère, un faible statut socio-économique associé notamment à un bilinguisme (Sylvestre & *al.*, 2009).

La thérapie logopédique est envisagée comme une co-construction des représentations, des observations concernant l'enfant et son trouble du langage, son système familial et la logopédiste, par laquelle va émerger une nouvelle manière de voir et d'agir. Ces observations concernent les règles de vie, les processus de rétroactions, les objectifs élaborés par chacun, les mécanismes d'équilibre et les pressions vers le changement. La thérapeute du langage observe les modalités de communication, les capacités de différenciation, d'engagement et d'adaptation de chacun au sein du système dans le but d'encourager un travail métacomunicatif. D'un point de vue clinique, la logopédiste tente de déterminer d'une part l'ensemble des facteurs dits à risque (voir note de bas de page 188), d'autre part les ressources biologiques, personnelles, familiales, socio-environnementales dont bénéficie l'enfant. Six étapes de consultation, non linéaires en termes de processus, peuvent être définies (Sylvestre, 1999). Elles concernent:

- *La précision de la demande* liée à la consultation, point de départ du processus de collaboration et de co-construction des représentations liées aux capacités et difficultés de l'enfant et de sa famille.
- *L'évaluation des mécanismes personnels* de l'enfant, responsables du développement de ses capacités langagières et de ses difficultés dans ce domaine. Le but étant de parvenir à déterminer les besoins de ce dernier en fonction des composantes du langage (oral ou écrit).
- *L'évaluation des ressources environnementales* proches de l'enfant par le biais d'entretiens (souvent enregistrés et/ou vidéofilmés), impliquant une recherche du type de stimulation offert à l'enfant, un intérêt pour les pratiques éducatives, les interactions et aspects relationnels engagés. Les influences environnementales indirectes sont également évaluées.
- *L'élaboration d'une hypothèse de travail*, offrant une orientation à la collecte d'informations effectuées. Cette hypothèse peut être envisagée comme un fil conducteur qui soutient le processus thérapeutique. Elle va se modifier et s'ajuster au fur et à mesure des interventions.
- *L'élaboration d'un plan d'intervention*, avec des objectifs sous-tendant l'hypothèse formulée, l'idée étant d'encourager la mise en place de stratégies langagières et de communication optimales. Dans ce sens, la logopédiste va tenter de réduire les facteurs dits à risque et activer les facteurs dits de protection.

- *L'évaluation périodique des effets des interventions*, de manière notamment à définir d'éventuels obstacles aux changements. Cette évaluation peut être abordée au moyen de diverses questions liées à l'adéquation de la réponse à la demande initiale, de l'hypothèse formulée et de la relation patient – logopédiste – parents.

Le but ultime de ces interventions est de mettre en place des conditions écologiques propices au développement harmonieux des capacités langagières de l'enfant (Sylvestre, 1999).

Dans certaines situations, l'intervention logopédique aura pour but de réduire au maximum la durée du traitement (maximum 10 séances). On évoque ici des «thérapies brèves» (Guillaume & Guerrero, 2009). En s'appuyant sur le langage au sens large (verbal et non verbal), ce type de thérapie s'oriente sur des aspects concrets et tangibles. Elle envisage un changement de point de vue, le plus petit possible, afin que le patient puisse reconstruire une nouvelle dynamique. Ainsi, la logopédiste, après avoir défini le problème concrètement, accompagne l'enfant et sa famille dans la définition d'un objectif précis et réaliste, puis évalue les solutions que ces derniers peuvent mettre en place, les ressources qu'ils possèdent et les encourage à les développer (pour plus de détails sur le suivi thérapeutique, voir Guillaume & Guerrero, 2009).

Citons en dernier lieu les interventions dites de *guidance parentale* (Dupré Savoy, 2007; Monfort & Juarez Sanchez, 1996) ou de *guidance interactive* (Robert-Tissot, 2003; Berney, 2003; Galli Cornali, 2003 ; Schwab, 2002; Schwab, 2003, Oberson 2003 notamment). Ces approches suivent, d'une part, les orientations théoriques de la psychologie du développement et psychosociales, d'autre part, les perspectives systémiques et écopychologiques centrées sur les interactions réciproques entre l'individu et son environnement. Ces interventions envisagent prioritairement les parents comme premiers partenaires de communication et adhèrent aux perspectives interactionnistes de l'acquisition du langage (voir chapitre 2). Elles se différencient notamment par le degré d'implication des parents, allant d'un soutien à l'intervention jusqu'à un rôle premier. Les professionnels travaillent de concert avec les parents, encourageant ces derniers à interagir avec leur enfant selon certains modèles, en développant des conduites interactives congruentes aux objectifs fixés (Justice & Pence, 2007). Différents programmes et modes d'intervention ont été développés, dans les pays anglo-saxons et en francophonie.

Ainsi, dans un programme d'inspiration socio-interactionniste et éco-systémique (Girolametto & Weitzman, 2007), on encourage les parents à stimuler les capacités langagières de leur enfant dans des situations de la vie quotidienne en leur proposant d'une part des stratégies à appliquer avec leur enfant (Tannock & Girolametto, 1992 ; Girolametto, 2006).

- a) Des stratégies centrées sur l'enfant (suivre la direction de l'enfant, se mettre au niveau de l'enfant, attendre que l'enfant initie la conversation, par exemple);
- b) Des stratégies centrées sur l'interaction (alternance des tours de parole, production d'une question avec attente de la réponse, par exemple);
- c) Des stratégies dites de modelage du langage (catégorisations, extensions, expansions, par exemple).

D'autre part, les étapes à suivre dans l'acquisition du langage de leur enfant sont explicitées, incluant (Thiemann & Warren, 2010):

- a) la création de situations de communication (éloigner un objet de la portée de l'enfant, modifier une routine, par exemple);
- b) stimuler l'enfant en lui proposant des activités qui l'intéressent;
- c) construire et établir des routines sociales (jeux de «coucou», comptines chantées, etc.) qui créent une situation propice à l'actualisation de stratégies d'étayage.

Certains projets thérapeutiques sont établis dans le but d'entraîner les parents à améliorer leur comportement de communication avec leur jeune enfant. Ils encouragent ces derniers à se fixer des objectifs langagiers définis (phonologique, lexical, syntaxique, pragmatique) en stimulant l'enfant par la présentation redondante d'une forme, soit avec une demande d'imitation directe à l'enfant ou une question provoquant l'utilisation de la compétence ciblée (Kaiser & Hester, 1994; Warren & Kaiser, 1986), soit sans injonction de reprise (Girolametto & *al.*, 1996). Le programme Hanen (Manolson, 1992), par exemple, est un modèle d'interaction centré sur l'enfant et la mise en place de conduites dialogiques comme prérequis langagiers. Il est constitué de deux phases (Rossetti, 2000). Dans une première phase, le professionnel accompagne les parents dans leur observation des tentatives de communication de leur enfant et les encourage à y répondre de manière appropriée. Une seconde phase implique un entraînement à la planification de séquences de jeu encourageant les interactions parents – enfant.

Quant aux «family – allied program», ils sont organisés selon trois axes d'intervention (Coquet & Ferrand, 2008):

- a) Accompagner les parents dans la construction d'une représentation des capacités et difficultés de leur enfant, leur acceptation et l'adaptation du comportement éducatif qui en découle.
- b) Informer les parents sur le développement typique de l'enfant et la manière dont va se dérouler ce développement chez leur propre enfant.
- c) Conseiller les parents sur les attitudes à adopter, les activités à proposer à leur enfant dans le but d'étayer son développement (Brin & *al.*, 1997/2011), par exemple des modèles d'interactions verbales basés sur les reprises des propos de l'enfant, la présentation de cibles ou modèles langagiers définis, la production de renforcements positifs.

Ce programme fait usage d'enregistrements audio et/ou vidéo des interactions parents – enfants à partir d'activités interactives proposées.

Dans une démarche similaire, les approches en *guidance parentale* ou en *guidance interactive*, citées plus haut, considèrent les parents comme premiers partenaires de l'enfant et proposent un accompagnement au cours d'entretiens, d'interactions avec leur enfant dans une situation de jeu (situations vidéofilmées la plupart du temps). S'en suit un visionnement en commun et une analyse selon deux axes: d'une part la structuration de l'action et d'autre part le développement des compétences sociales (Baeriswyl-Rouiller, 2007). Les échanges qui ont lieu autour de ce visionnement permettent aux parents de prendre du recul, de se décentrer par rapport au vécu des interactions avec leur enfant. La logopédiste les accompagne dans l'observation des ressources et difficultés de chacun. Ces analyses se réalisent souvent en complément d'une thérapie individuelle. L'efficacité de ces démarches a notamment été mise en évidence dans des thérapies concernant le bégaiement (Rustin & *al.*, 1996). Suite à un entretien préliminaire avec les parents, un profil en terme de capacités et difficultés langagières de l'enfant est établi, recouvrant des composantes cognitives, linguistiques, sociales et émotionnelles du bégaiement. Les objectifs thérapeutiques sont ensuite adaptés aux besoins individuels.

Parents et enfant sont accompagnés dans l'évocation de leurs représentations des difficultés et de l'évolution de la situation. Les parents sont encouragés à expérimenter d'autres façons de gérer les difficultés à domicile, par exemple en réorientant leur attention sur les ressources langagières de l'enfant (plutôt que sur les difficultés). Ces démarches semblent fournir une base solide pour la thérapie et donnent aux parents, à long terme, les compétences essentielles qui soutiendront l'évolution des capacités langagières de leur enfant, dont l'amélioration a été définie comme significative (Rustin & *al.*, 1996; Mathews & *al.*, 1997; Milliard & *al.*, 2008).

Dans le même ordre d'idées, des programmes d'intervention centrés sur les parents, sans action directe avec l'enfant, ont été mis en place. Soit les interventions agissent directement sur l'interaction familiale («family-centered program»), soit elles proposent des schémas d'intervention que les familles appliquent, sous la responsabilité de la logopédiste («family-focused program») (Monfort & Juarez Sanchez, 1996; 2008).

Les «family-centered program» (Murray & *al.*, 2006; Keyser, 2007; Dempsey & Keen, 2008, pour une revue de la littérature) sont fondés sur une conception accordant aux parents la première place dans l'intervention thérapeutique. Dans cette optique, ce sont eux, et non les professionnels, qui peuvent au mieux déterminer les besoins de leur enfant. De plus, l'enfant est mieux guidé si la famille elle-même est accompagnée, et l'aide qu'un professionnel peut apporter est plus efficace si ce dernier peut comprendre le fonctionnement familial et ajuster ainsi les informations et conseils en fonction des besoins de chacun. Cette approche veille à ce que les parents puissent toujours être acteurs dans le projet thérapeutique et met continuellement en évidence leurs ressources. Ainsi ces programmes proposent aux parents des stratégies à mettre en place pour favoriser le développement du langage de leur enfant (Thiemann & Warren, 2010) (liées au fait de créer des opportunités de communication, de construire des routines, d'accompagner verbalement les actions de l'enfant).

Les «family-focused»⁶⁵ program sont basés sur un programme d'intervention d'une dizaine de séances de 45 minutes, structurées selon trois axes:

⁶⁵ A noter que ce type d'approche est fréquemment mis en place dans les cas de bégaiement (Yaruss & *al.*, 2006)

- a) Conseils et informations sont donnés aux parents concernant le type de difficultés dont souffre leur enfant, de manière à les apaiser et réduire leurs angoisses. La logopédiste compte deux à quatre séances pour ce type d'échanges autour du trouble langagier. La présence de l'enfant n'est pas requise.
- b) Entraînement à la modification des comportements communicatifs. Les parents apprennent des stratégies pour faciliter les interactions avec leur enfant. Trois séances sont attribuées à cet objectif.
- c) Synthèse et évaluation. Les parents évaluent l'utilisation des stratégies qu'ils ont appliquées ainsi que l'impact de ces dernières sur les capacités langagières de leur enfant.

L'efficacité de ces programmes a été mise en évidence par certaines études (McCauley & Fey, 2007, par exemple). On peut observer une amélioration des stratégies de communication, une diminution de la directivité, un plus grand respect du rythme de l'enfant (lui permettre de prendre son tour, par exemple), l'utilisation de stratégies telles que les reprises ou les expansions. Les parents sont partie prenante des informations qu'ils reçoivent, manifestent un intérêt à pouvoir s'impliquer dans le suivi des problèmes présentés par leur enfant, entrent dans les propositions du thérapeute pour cibler un objectif (maîtrise d'une structure grammaticale, acquisition du vocabulaire cible, amélioration phonologique précise, par exemple). Néanmoins, pour d'autres, cet investissement peut être source de stress (Fey & *al.*, 2006).

Le rôle des parents est certes central dans le processus thérapeutique. Néanmoins, de récentes études mettent cependant en évidence que l'implication des parents dans les thérapies du langage et de la communication ne doit pas se substituer aux interventions de la logopédiste et qu'il est important de reconnaître que tous les parents ne présentent pas les mêmes ressources pour assumer ce rôle (Girolametto & *al.*, 2003; 2004).

2.3. Les approches centrées sur le développement des capacités langagières dans une perspective interactionniste

Cette approche se fonde sur le postulat d'un développement des capacités langagières au sein

*«En proposant des activités de ce type, l'enfant pourra saisir le sens, les enjeux communicationnels et la richesse de la diversité des activités langagières»
(de Weck & Marro, 2010, p. 330).*

d'interactions sociales. Dans ce sens, le langage se développe par et pour la communication, l'interaction est mise au premier plan. C'est une perspective interactionniste (Vygotski, 1934/1997, voir plus bas) qui oriente les activités de la logopédiste, centrée sur les mécanismes d'interaction et la fonction de communication du langage (de Weck, 1989). Les capacités langagières actuelles construites par l'enfant sont mises en évidence dans le but d'accompagner leur évolution en exploitant son niveau potentiel de développement (zone proximale de développement, Vygotski, 1934/1997, voir plus bas). Observer le langage sous l'angle d'une telle perspective implique de s'intéresser aux situations dans lesquelles se construit le langage (Rodi & Moser, 1998). En effet, l'enfant, selon les diverses situations auxquelles il est confronté, construit un répertoire de plus en plus large de conduites langagières. Au-delà des dysfonctionnements linguistiques, l'évaluation souligne également les capacités et les stratégies langagières et communicatives que l'enfant a développées en dépit de ses difficultés. Les processus d'évaluation et de thérapie invitent à une recherche de contextes fonctionnels et une exploration de diverses situations discursives (dialogues, descriptions d'actions, récit d'expériences personnelles, narration en particulier).

Ce point de vue suscite la création et la mise en place de situations thérapeutiques dites éthologiques (Monfort & Juarez-Sanchez, 2008), ou encore routinières (Bruner, 1983; 1987, voir plus haut) définies dès lors comme un lieu d'acquisition dans lequel l'enfant découvre et exerce diverses capacités langagières. Le setting logopédique peut être individuel (une logopédiste pour un enfant), de groupe, pour encourager les interactions entre pairs, ou inclure les parents (sous forme de guidance parentale par exemple, voir plus haut). Ces approches thérapeutiques ont été décrites dans la littérature anglo-saxonne en termes d'approches hybrides («hybrid approaches», Fey, 1986 ; Hancock & Kaiser, 2006 ; Bruce & al. , 2007 ; Hoodin, 2011), comme nous allons le voir dans ce qui suit.

2.3.1. Interventions logopédiques de type «approches hybrides»

Au cours d'activités, décrites comme des «formats interactionnels» (Monfort & Juarez-Sanchez, 2008, p. 124), la logopédiste accompagne, soutient et étaye l'enfant dans ses productions langagières. Des modèles d'intervention ont été mis en place (Monfort, 1996; Monfort & Juarez-Sanchez, 1994; 1996), mettant en évidence trois niveaux d'interventions complémentaires:

- a) un niveau de stimulation renforcée, consistant à élaborer des situations de communication adaptées aux capacités langagières de chaque enfant. Ces situations concernent autant les interactions quotidiennes de l'enfant et sa famille, que des activités de dialogues et de jeux;
- b) un niveau de restructuration, impliquant l'introduction, au cours d'échanges fonctionnels, de systèmes augmentatifs et alternatifs qui étayent la production et la compréhension langagières, tels que des appuis gestuels (signes; gestes Borel-Maisonny, voir plus haut, par exemple) ou visuels (pictogrammes, dessins par exemple);
- c) un niveau de communication alternative⁶⁶, dans les situations les plus graves où l'enfant ne dispose pas de moyens pour interagir avec son entourage.

La logopédiste y assume trois fonctions caractéristiques (Hoodin, 2011):

- 1) Elle fixe des objectifs langagiers individuellement en fonction de l'enfant et du contexte;
- 2) Elle sélectionne du matériel et des situations fonctionnelles, c'est à dire des moyens de médiation où l'enjeu de communication prime;
- 3) Elle étaye l'enfant, modifie son propre langage, non seulement en fonction des besoins communicatifs de l'enfant, mais encore pour attirer l'attention de l'enfant sur une cible d'acquisition.

Nous détaillons ces trois fonctions dans ce qui suit.

⁶⁶ La communication alternative fait référence à l'ensemble des outils (informatiques, électroniques, notamment) d'aide à la communication pour les enfants/adultes atteints dans leur motricité et leur capacité de production de parole.

2.3.1.1. Fixer des objectifs langagiers

Les objectifs langagiers sont pensés en fonction de trois aspects. D'une part, l'évaluation des capacités langagières de l'enfant va mettre en évidence un ensemble à la fois de ressources et de difficultés. Ces observations vont guider la logopédiste dans l'établissement d'un projet thérapeutique à long et moyen terme et d'objectifs à court terme. Les objectifs à court terme sont dépendants du deuxième aspect: le contexte. Selon les moyens de médiations proposés et le type de discours qui en découle, les attentes linguistiques et communicationnelles seront différentes (perspective discursive, voir chapitre 2), dans ce sens, les objectifs poursuivis par la logopédiste vont varier. Finalement, un troisième aspect concerne l'enfant et la relation thérapeutique (alliance thérapeutique, voir ci-dessus). Selon l'établissement du lien (différent selon que la thérapie en est à ses débuts ou non, par exemple), et l'ensemble de la dimension affective et émotionnelle, la logopédiste adapte ses attentes vis-à-vis des productions langagières de l'enfant. Ainsi, les cibles d'intervention sont sélectionnées de manière communicationnelle, au cours des conversations avec l'enfant, le but premier étant de maintenir l'interaction avec l'enfant (Bruce & *al.*, 2007).

2.3.1.2. Sélectionner des moyens de médiations

La logopédiste organise ses interventions en ayant recours à des médiations diverses (Coquet & Ferrand, 2008) qui ont pour but de faciliter les échanges et l'appropriation par l'enfant des propositions de l'adulte, de l'étayer et de préserver sa motivation. Au cours de ses séances avec l'enfant, la logopédiste recherche l'établissement d'une relation de confiance, dans un climat contenant, mettant en évidence les ressources communicatives de chacun. Ce préalable est nécessaire pour stimuler les échanges, verbaux ou non verbaux, de l'enfant, dans le but de parvenir à généraliser ses compétences et les stratégies mises en place dans son environnement. Il est clair cependant que, suivant les approches, les médiations proposées peuvent être abordées différemment (par exemple une approche pédagogique liée à un apprentissage, une transmission de connaissances précises ou une approche instrumentale, visant la mise en place progressive d'une structure particulière). C'est donc bien le setting thérapeutique mis en place autour du jeu qui lui donne sa valeur en tant que perspective centrée sur le développement des capacités langagières de l'enfant.

Parmi les médiations les plus souvent utilisées, nous en mentionnons cinq types: la médiation du livre de la comptine, du geste et du mime, la médiation corporelle, et finalement la médiation du jeu et du jeu symbolique, situation proposée dans le cadre de cette recherche. Dans ce sens, nous la détaillerons davantage afin d'explicitier la raison de notre choix.

a) La médiation du livre.

Utilisé dans le cadre des thérapies logopédiques concernant les troubles du langage (oral ou écrit), le livre est un support d'actions langagières multiples, verbales ou non, sur les plans expressif et réceptif. Les échanges langagiers qui se construisent autour d'un livre, entre un adulte et un enfant, sont considérés comme un format dialogique (Bruner, 1983; 1987, voir plus haut). Ils favorisent le partage d'une routine entre l'adulte et l'enfant au travers de laquelle l'enfant va assumer un rôle de plus en plus actif et autonome (Hoodin, 2011). Ces échanges occasionnent divers types de discours et diverses activités langagières dont l'importance n'est plus à démontrer dans le domaine de l'acquisition du langage (Bruner, 1977; Veneziano, 2000; Clark, 2003, notamment, voir plus haut): dénominations, descriptions d'images, échanges de type questions — réponses, production de récit notamment. De plus, ce type d'activité organise une intersubjectivité (Trevvarthen, 1979; Trevvarthen & Logothetti, 1989, voir chapitre 2) où l'enfant prend progressivement conscience de lui et d'autrui autour de l'objet social qu'est le livre et autour duquel une attention conjointe se met en place (Hourdequin, 2007). Parmi les activités autour du livre, citons encore le conte, forme spécifique de récit, qui peut remplir différentes fonctions (Coquet & Ferrand, 2008), aussi bien de médiation vers la culture écrite, que de construction d'une compétence narrative, sans compter l'apport d'une dimension fantasmatique inhérente à ce type de support. L'utilisation du conte comme outil thérapeutique en logopédie permet d'agir à un niveau à la fois langagier, symbolique et culturel (Praz-Pitteloud, 2008). Au niveau langagier, il met l'enfant en présence d'une structure discursive de type narratif⁶⁷ et dans ce sens le familiarise avec des aspects de cohérence, liés au schéma narratif, et de cohésion, reliant les énoncés du discours entre eux.

«Le conte pourrait bien être pour l'enfant cet objet transitionnel qui lui permet de passer du monde de l'omnipotence imaginaire à celui de l'expérience culturelle, et où le plaisir et le désir peuvent trouver leur source de renouvellement». (Gillig, 1997, p. 6).

⁶⁷ Voir Chapitre 2(1.1.3).

La lecture de contes est une occasion pour l'enfant de se familiariser avec cette organisation discursive et, progressivement, de l'anticiper par la connaissance qu'il acquiert de cette organisation (Baldacci & Corthay, 2000). L'enfant se trouve également confronté à des éléments discursifs (anaphores, temps des verbes) particuliers dont il va pouvoir s'approprier.

Parmi les pratiques logopédiques et pédagogiques fondées sur le conte, nous mentionnons encore les travaux de Gillig (1997), concernant à la fois l'écoute, le jeu et la création de contes, et les activités spécifiques à partir d'un conte métaphorique d'Estienne (2001b), qui encourage la création et la compréhension de conte à des niveaux langagiers différents. Bien évidemment, sur le plan des interventions logopédiques concernant le langage écrit, la médiation du livre est un support privilégié et fonctionnel de l'accès au sens et est considérée comme l'outil principal de la formation d'un projet de lecteur chez l'enfant.

b) La médiation de la comptine (et autres jeux chantés).

Ce type de médiation touche, au moyen d'un support ludique culturellement institué, différents niveaux linguistiques tels que les aspects phonologiques et

«Les comptines favorisent (...) l'acquisition du langage à l'aide du rythme qui soutient le mouvement et aide l'enfant à mieux articuler et à mieux prononcer. Elles aident à mémoriser sonorités et mot» (Gauthier & Lejeune, 2008, p.415).

métaphonologiques, lexicaux, morphosyntaxiques. Très tôt dans le développement, les comptines agissent comme médiateurs dans les interactions adultes — enfant. Le type de comptine proposé est dépendant de l'âge et des capacités de l'enfant. Les comptines vont donc évoluer en même temps que lui et participer à ses apprentissages sur les plans langagier, cognitif (acquisition du nombre, sensibilité aux notions temporelles, etc.), psychomoteur (schéma corporel, latéralité, aspects sensorimoteurs) et social (Gauthier & Lejeune, 2008). C'est également une occasion d'explorer un type de discours différent, à mi-chemin entre le discours oral et le discours chanté. Ce sont des séquences qui ressemblent à des formats de parole, des expressions parfois produites dans la vie quotidienne. Les comptines peuvent être utilisées en répétition, en imitation, en situation de mémorisation ou de création (Bustarret, 1982).

c) La médiation gestuelle et corporelle.

Le langage humain étant multimodal (verbal et non verbal), il existe des liens évidents entre les gestes et les productions verbales. Le terme geste fait notamment référence aux mouvements des mains et des bras, accompagnant la parole (Tellier, 2010). Il se réfère également aux mimiques faciales. Il existe plusieurs typologies du geste (Cosnier, 1982; McNeil, 1992 entre autres). On peut distinguer (McNeil, 1992) les gestes iconiques (illustration du référent), métaphoriques (représentation de concepts), déictiques (gestes de pointage) et finalement les battements (rythme du discours et accentuation des éléments importants). Il existe également des gestes codifiés, dépendants des cultures. Des liens intimes sont tissés entre le geste, la parole et la cognition. Ainsi, sur le plan perceptif, la compréhension s'organise autour de données à la fois auditives et visuelles, au travers justement des gestes, mimiques et postures. Nous avons également pu constater l'importance de ces liens dans les débuts du langage chez l'enfant (gestes significatifs, McNeil, 1992; gestes de pointage, Bruner, 1983; Tomasello & *al.*, 2007; Tomasello, 2008, voir chapitre précédent). Chez l'enfant présentant un tsdl, les gestes peuvent par ailleurs devenir une ressource pour pallier aux problèmes affectant l'intercompréhension (gestes accompagnant ou en remplacement de productions verbales, de Weck & *al.*, 2010). Ce sont donc à la fois les mots, les gestes et la prosodie qui expriment les représentations (McNeil, 1992; Goldin-Meadow, 2003). Parmi les gestes à valeur communicative (Coquet & Witko, 2011) qui peuvent jouer ce rôle, on distingue les expressions faciales (qui transmettent notamment des états émotionnels), le regard (qui régule l'échange), les gestes à fonction référentielle, expressive ou régulatrice de l'interaction, les postures (renseignement sur les intentions de communication, notamment) et les éléments de proxémique (rapports spatiaux et distances entre les interlocuteurs, Hall, 1966/1971). Ces gestes peuvent revêtir diverses fonctions (Coletta, 2011) étayant la communication:

- l'identification des référents (pointage direct s'ils sont accessibles);
- la représentation des référents au moyen de gestes symboliques de mimes;
- l'expression des émotions, des états mentaux et de certains actes de langage (salutations, acquiescements, requêtes, évaluation, par exemple);
- la structuration de la production langagière (mise en relief des constituants: syllabes, mots, énoncés, etc.);

- les liens discursifs (symbolisation des connexions);
- la synchronisation entre interlocuteurs.

Si nous croisons ces deux dimensions (types de gestes et fonctions), nous obtenons un répertoire diversifié de moyens de communication. Intégrés à l'interaction verbale; ces gestes viennent donc renforcer voire remplacer les représentations sémantiques (Roch & Urban, 2011) et participent clairement au maintien de l'intercompréhension.

Par ailleurs, les activités logopédiques basées sur l'expérimentation psychomotrice (parcours psychomoteurs, jeux d'adresse, par exemple) offrent à l'enfant une possibilité de meilleure compréhension des liens entre corps et espace et permettent à l'enfant d'associer des gestes, des actions à des concepts topologiques dont on sait par ailleurs qu'ils sont acquis avec difficultés chez les enfants présentant des tsdl (voir chapitre 2). Accompagnant ces mouvements, la logopédiste met en place un étayage langagier que nous allons décrire au point suivant.

À noter encore les thérapies logopédiques basées sur le mime (pour plus de détails, se référer à Ferrand, 2004) qui offrent à l'enfant avec tsdl, l'occasion de s'exprimer et de comprendre dans une modalité uniquement gestuelle et donc de manière non verbale, encourageant la mise en place de stratégies de communication pour palier à ses difficultés d'expression verbale. Le mime permet alors d'effectuer un travail autant sur le plan du lexique (dénomination), de la morphosyntaxe et du discours (description d'actions, récit).

d) La médiation du jeu.

Dans le cadre des interventions logopédiques, il n'est pas étonnant, à plus d'un titre, que la médiation du jeu occupe une place particulière. En effet, les enfants consacrent une très grande part de leurs activités dans les conduites de jeu, et même presque toute cette activité dans les premières années de vie.

*«Le fait fondamental, c'est le jeu. La culture est une forme de jeu, le langage est une des formes de culture»
(François, 1993, p.70).*

Sur le plan pédagogique, son rôle n'est plus à démontrer, et des philosophes comme Platon ou Aristote évoquaient déjà la médiation du jeu dans les activités d'apprentissage.

«Garde-toi (...) de donner par force aux enfants l'aliment des études, mais que ce soit en le mêlant à leurs jeux, afin d'être encore plus capable d'apercevoir quelles sont les inclinations naturelles de chacun» (Platon, 1950, p. 1153).

Choisi en fonction de la zone proximale de l'enfant et utilisé dans le but de favoriser la communication entre l'adulte et l'enfant, le jeu est une médiation de choix pour favoriser les processus d'acquisition/apprentissage et la relation à l'autre, car il fait partie des situations fonctionnelles et quotidiennes que vivent les enfants et constitue l'essentiel des activités de l'enfant d'âge préscolaire. Dans l'accès au langage, Bruner (1987) souligne l'importance de l'élaboration de jeux entre adulte et enfant, avec leurs règles et concepts. Le jeu permet la centration sur la communication et le langage. Il représente un scénario fréquent et favorable à l'apprentissage, il «*est la culture de l'enfant*» (Bruner, 1987, p.111). Le jeu possède divers avantages: il est flexible et souple, diminue considérablement les conséquences des actes (les moyens plus que les buts ont de la valeur) favorisant l'essai de nouvelles combinaisons et manipulations.

Sur le plan développemental, il est possible de mettre en évidence différents types de jeu variant en fonction du niveau de l'enfant. Wallon⁶⁸ (1948/1993) en décrit cinq.

1. *Les jeux fonctionnels*: ils correspondent à l'exercice d'une fonction et apparaissent dans la première enfance sous forme de réactions circulaires.
2. *Les jeux d'alternance*: au cours de la troisième année, l'enfant commence à développer un ensemble de conduites ludiques alternant les rôles de patient et d'agent (donner – recevoir; chercher – se cacher; se sauver – attraper...). Il apprend par ce biais la réciprocité des rôles. Une pratique particulière de ces jeux d'alternance est mise en évidence, celle qui est constituée par des monologues dialogués, où l'enfant prend tour à tour le rôle de deux locuteurs différents.
3. *Les jeux de fiction*: ils font référence aux jeux de faire semblant (activités ou personnages familiers).

⁶⁸ Wallon reprend une typologie définie par Buhler (1931) et la complète.

4. *Les jeux d'acquisition*: ils impliquent la compréhension, l'acquisition de savoir-faire nouveaux.

5. *Les jeux de fabrication*: l'enfant agit sur des objets dans un objectif de transformation, construction, destruction.

Dans les thérapies logopédiques, il est possible de distinguer différents types de matériel: les jeux de société, qui encouragent la confrontation à des règles, favorisent la mise en place de la notion de tour, les jeux compétitifs de type lotos, dominos, memory, etc. (dans le but de manipuler le niveau phonologique et lexical, mobiliser un champ lexical, travailler l'évocation sémantique par exemple), les jeux spécifiques à caractère didactique, matériel spécifiquement conçu pour la pratique logopédique, qui permettent un travail ciblé sur une compétence, une stratégie langagière, les jeux de construction et finalement les jeux symboliques, que nous souhaitons développer de manière détaillée.

Les jeux symboliques

Sans entrer dans les détails de son développement⁶⁹, citons néanmoins Piaget, afin de situer le jeu symbolique dans le développement du jeu en général. Piaget (1946/1994) décrit trois périodes du développement des capacités ludiques chez l'enfant.

1. *Les jeux d'exercices*, faisant référence aux réactions circulaires primaires et secondaires.
2. *Les jeux symboliques*, considérés comme une étape majeure de changement dans la nature de l'intelligence, car il contribue au développement de la représentation d'un objet absent.
3. *Les jeux de règles*: apparaissant au stade des opérations concrètes, qui marquent un progrès dans la vie sociale de l'enfant, dans le sens où l'on peut observer un déclin de l'égocentrisme (défini plus haut⁷⁰) et une croissance de la décentration.

De manière générale, le jeu symbolique est une situation ludique décrite comme favorable pour le développement des capacités langagières du jeune enfant. En effet, d'une part, c'est une situation de jeu dite familiale, les parents partageant avec leur enfant environ 90 % de leur temps de jeu avec ce type d'activité (Slade, 1987a et b).

⁶⁹ Pour plus de détails à ce sujet, voir Vygotsky, 1976; Piaget, 1946/1994; McCune-Nicolich, 1981; Roth & Clark, 1987; Bretherton, 1984.

⁷⁰ Voir Chapitre 2(1.1.1/1.1.2).

Des études (Garvey, 1990; Slade, 1987a et b) soulignent l'importance de l'encadrement des premiers jeux de l'enfant: les parents procurent un support émotionnel et créent, au travers d'une situation de significations partagées, une structure qui aide l'enfant à développer la capacité de faire semblant. À force de répétitions, la structure du jeu est suffisamment connue pour que les deux partenaires parviennent à anticiper la suite et que l'enfant puisse prendre plus d'initiatives. De plus, la dépendance du jeu à certaines règles relativement flexibles et variées facilite l'accès à la généralisation. Cette activité favoriserait le développement socio-cognitif, notamment par l'expérimentation des notions de rôles (Schank & Ableson, 1977; Stockinger Forsy & McCune Nicolich, 1984;) et de scripts (Schank et Abelson, 1977; Nelson, 1981, voir plus haut). Ainsi, le jeu symbolique est souvent issu d'une activité routinière, quotidienne (soins, activités de lecture, activités éducatives, etc.) (Haight & *al.*, 1994). Il prendrait donc naissance dans un format. À ce titre, soulignons encore l'influence du type d'objets utilisés pour médiatiser les échanges sur les verbalisations des mères. Les objets définis comme conventionnellement symboliques⁷¹ (Danis & *al.*, 2003) engagent les mères à susciter des actions symboliques au moyen d'énoncés directifs et des propositions de substitutions d'objets, décrits comme le «*marqueur langagier spécifique du contexte de jeu symbolique*» (*ibid.* p. 479). Les mères semblent également faire usage d'étiquetage des objets ou de commentaires d'actions. Par ailleurs, Trawick-Smith (1991) et Fiese (1990) soutiennent que les adultes (parents, éducateurs, etc.) facilitent le développement du jeu symbolique, pour autant qu'ils proposent un matériel stimulant et qu'ils adoptent une attitude modélisante (on peut ici évoquer le langage modulé).

L'intérêt du jeu symbolique réside également dans les liens⁷² qui ont été décrits avec le développement du langage (Bates & *al.*, 1979a; Mc Cune Nicolich, 1981, voir plus haut). Diverses études centrées sur ces relations ont mis en évidence des corrélations dans les débuts du développement de ces deux capacités.

⁷¹ Dinette, jeu de ferme, maison de poupées par exemple, par opposition aux objets non conventionnellement symboliques (ensemble d'objets différents et hétéroclites).

⁷² Trois hypothèses argumentent la présence de ces liens (Bates & *al.*, 1979a; Chick Hsia Yu, 2000 ; Nader-Grosbois, 2006). Elles peuvent considérées en terme de continuum, les deux premières en formant les pôles extrêmes.

- a) L'hypothèse de l'*homologie générale* (perspective constructiviste);
- b) L'hypothèse «*des interactions*» (Schlesinger, 1976; Veneziano, 1981, 2005 ; Clark, 2003); (perspective interactionniste);
- c) L'hypothèse *des homologies locales* (approche pragmatique et socio-fonctionnelle, Bates & *al.*, 1979a).

De ce fait, les conduites de jeu symbolique seraient liées de manière significative aux capacités langagières, dans leurs aspects de production et de compréhension (Lewis & *al.*, 2000). À différentes étapes du développement, les comportements de jeu symbolique et les capacités langagières évoluent au même rythme (Ogura, 1991). On peut imaginer que l'étude de ces liens s'avère intéressante pour la compréhension des tsdl, mais nous n'aborderons pas ces réflexions ici⁷³.

Considérant ces quelques points, il est plus aisé de comprendre que le jeu symbolique fasse partie des situations thérapeutiques fréquemment présentées aux enfants avec tsdl au cours des thérapies logopédiques. Outre les liens qui ont été mis en évidence sur le plan développemental et le fait qu'il fait partie du répertoire ludique quotidien de l'enfant, deux raisons au moins peuvent être exposées à cet état de fait. D'une part, le courant psychanalytique⁷⁴ a prouvé sa valeur sur le plan thérapeutique, en tant qu'espace propice au jeu des relations et des émotions. D'autre part, la perspective discursive-interactive l'a mis en évidence comme moyen d'actualisation des fonctions à la fois de représentation et de communication. Dans les thérapies logopédiques, le jeu symbolique est utilisé plus particulièrement dans les approches centrées sur le développement des capacités langagières, dans une perspective interactionniste. On lui attribue généralement deux fonctions. Une fonction d'évaluation et une fonction thérapeutique.

Dans sa fonction *d'évaluation*, il est possible d'une part d'analyser le niveau de jeu symbolique de l'enfant (ce qui donne des indications sur son niveau de développement), d'autre part cette situation peut être utilisée à des fins d'évaluation⁷⁵ des capacités langagières de l'enfant (Moser & Rodi, 1997, Berney, 2005, Rodi, 2005). L'évaluation de ce type d'interaction comporte un enjeu communicatif propre à favoriser l'intersubjectivité.

⁷³ Pour plus de détails sur ce sujet, voir Nicolich, 1977; Khami, 1981; Cromer, 1981; McCune-Nicolich, 1981; Udwin & Yule, 1983; Rice, 1983; Terrell & *al.*, 1984; Lombardino & *al.*, 1986; Lowe & Costello, 1988; Rescola & Goossens, 1992;

⁷⁴ Pour plus de détails voir von Hug-Helmuth, 1913/1991; Freud, 1920/2001, Anna Freud, 1926/2002; Klein (1959/2005); Winnicott, 1971/1991.

⁷⁵ A ce propos, certains outils psychométriques ont été développés dans un objectif commun d'évaluation des capacités de jeu symbolique et du langage: le Play History (Takata, 1974); le Preschool Play Scale (Bledsoe & Shepherd, 1982); l'évaluation du langage accompagnant le jeu (Le Normand, 1986, 1991); la Batterie d'évaluation psycholinguistique, le Bain de Poupées (Chevrie-Muller & *al.*, 1988); le Symbolic Play Test (Lowe & Costello, 1988); le Test of Pretend Play (LLewis & Boucher, 1992; 1997); le Test of Playfulness (Cameron & *al.*, 2001); le Child-Initiated Pretend Play Assesment (ChIPPA) (Stagnitti, 2007; McAloney & Stagnitti, 2009).

Il s'agit d'une situation langagière contextualisée, autorisant une évaluation des aspects de langage autant communicatifs que représentatifs, et dont l'unité d'analyse ne se limite pas à la phrase. En vertu de ces caractéristiques, une situation de dialogue permet de saisir les difficultés spécifiques gênant l'enfant dans la communication et les stratégies mises en oeuvre pour y remédier, ce que nous considérons comme primordial pour l'établissement d'un projet thérapeutique. Cette situation d'évaluation implique un enregistrement et la transcription d'une interaction (d'une durée d'environ trente minutes; de Weck & Marro, 2010) à des fins d'analyse. À cet effet, des critères d'analyse définis au préalable sont indispensables pour guider le thérapeute dans ses représentations objectives des capacités et difficultés de l'enfant (pour plus de détails, voir *ibid.*).

Dans sa fonction *thérapeutique*, le jeu symbolique est décrit comme un médiateur de l'interaction, un «outil» thérapeutique permettant la mise en oeuvre de différentes capacités langagières chez l'enfant au travers de ses échanges avec son thérapeute du langage. Il peut être considéré comme un lieu d'acquisition/apprentissage propice à la mise en place de diverses stratégies d'étayage (décrites au point suivant). Par ailleurs sur le plan discursif, le jeu symbolique est une situation intéressante dans le sens où, tout en appartenant à la catégorie des discours interactifs (Bronckart, 1996, voir plus haut), il permet également d'actualiser différents types de discours (Rodi, 2005) (le discours en situation, la description d'actions symbolisées ou non, le discours représenté, le récit d'expériences, le discours métalinguistique). De plus, ayant de fortes similitudes avec la réalité, il est nécessaire que soit clarifiée, plus ou moins explicitement, la distinction entre monde réel et monde du jeu. Le message métacommunicatif «*c'est le jeu*» implique cette distinction, cadre le jeu symbolique, tout en mettant en évidence son aspect paradoxal. Un tel message signifie: «*ces actions dans lesquelles nous sommes maintenant engagés, ne dénotent pas ce que les actions qu'elles représentent dénoteraient*» (Bateson, 1976, p.121)⁷⁶.

⁷⁶ A ce propos, Dilalla & Watson (1988) font l'hypothèse d'une différenciation progressive de l'imaginaire et du réel, entre 2 et 6 ans. Ces frontières sont d'abord absentes (3 ans), puis confuses (4 ans), ensuite claires, mais rigides (5 ans), pour s'intégrer finalement au jeu symbolique (dès 6 ans).

L'utilisation du langage dans le jeu permet donc à l'enfant non seulement de construire un scénario de manière de plus en plus cohérente et élaborée, mais également de marquer les moments où il sort du jeu proprement dit pour le planifier (distribution du rôle des personnages – organisation du scénario, etc.). Dans ce sens, il permet aux participants de partager la gestion de la planification (de Weck, 1996). Pour les enfants présentant des tsdl, la présence du référent facilite la mise en œuvre de capacités telles que l'accès à une planification locale et thématique du jeu, la manifestation de diverses fonctions communicatives et d'actes de langage (voir plus haut) et une variété de moyens gestuels pour maintenir la communication. De plus, la présentation d'un set d'objets suggérant un type de script particulier (comme la ferme ou la maison de poupées, par exemple) peut faciliter la production du jeu symbolique et lever certains obstacles à la production verbale. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, le script, par ses caractéristiques, permet d'instaurer une connaissance partagée dans l'interaction sociale et ainsi de comprendre et interpréter avec une plus grande facilité des situations et des comportements.

Ainsi peut-on affirmer que le jeu symbolique permet un travail sur les fonctions de représentation et de communication du langage. Dans ce sens, il est un moyen privilégié d'accès aux capacités langagières de l'enfant avant six ans. Il permet à l'adulte d'interagir de manière ludique avec l'enfant et constitue un contexte favorable pour que des échanges puissent se réaliser de manière fonctionnelle et plaisante. De plus, on a pu mettre en évidence le fait que, avec un enfant présentant un tsdl, le jeu symbolique pouvait être considéré comme une des situations les plus propices pour l'actualisation de ses capacités langagières.

2.3.1.3. Etayer l'enfant

«Enfants et adultes co-construisent une forme de “passerelle” de communication – formats conventionnels et actes – qui sont à mi-chemin entre un cadre d'attention conjointe et la relation arbitraire sens/référent» (Camaioni & al., 2003, p.25).

Les échanges élaborés au sein de ces formats d'activités médiatisés sont jalonnés d'interventions étayantes de la logopédiste, mises en place notamment pour faciliter le processus d'acquisition/apprentissage de capacités langagières. Dans ce type d'approche, le thérapeute accompagne les productions de l'enfant au moyen de reformulations, encourage ses initiatives, cherche à maintenir la dépendance sémantique entre les tours de paroles.

On peut y observer des «ajustements intuitifs» (Hancock & Kaiser, 2006, p.205⁷⁷), sous la forme d'une production accrue de langage modulé (Moreau & Richelle, 1997), parfois même en exagérant certaines caractéristiques, tels qu'un ralentissement important du rythme de parole, une segmentation syllabique marquée des mots. Au cours d'une interaction thérapeutique ou tout autre échange fonctionnel, lors de la production par l'enfant d'un énoncé agrammatical ou d'un mot dont la forme phonologique s'éloigne de la forme conventionnelle, d'un choix lexical inapproprié, la logopédiste a la possibilité de faire usage d'une stratégie d'étayage tout en maintenant la cohérence et la continuité de l'échange conversationnel. De manière générale, ces interventions étayantes sont visibles à trois niveaux (Monfort & Juarez-Sanchez, 2008, en lien avec Bruner, 1983, voir plus haut).

a) Etayage sur le plan de l'intercompréhension.

La logopédiste effectue un contrôle sur ses productions verbales de manière à favoriser la saisie du sens par l'enfant. Dans ce sens, elle met en pratique, en l'amplifiant parfois, les mécanismes de base du langage modulé (Moreau & Richelle, 1997). Ce contrôle a lieu à différents niveaux:

- niveau prosodique: ralentissement du débit de la parole;
renforcement de l'intonation;
- niveau phonologique: segmentation syllabique, accompagnée parfois de
gestes (Coletta, 2011, voir plus haut);
- niveau syntaxique: simplifications (sur le plan quantitatif et qualitatif)
des énoncés; commentaires d'actions (Cogher, 1999);
- niveau lexical: choix des mots liés au contexte d'interaction, au
quotidien, au répertoire supposé de l'enfant;
- niveau discursif choix du contexte d'interaction (de Weck, 1996);
- niveau non verbal communication non verbale renforcée (voir plus
haut); gestes concomitants aux commentaires (de
Weck & *al.*, 2010).

b) Etayage sur le plan des initiatives verbales de l'enfant.

Les processus de reformulations sont les plus utilisés pour accroître la participation de l'enfant aux échanges verbaux. Ainsi peut-on trouver:

⁷⁷ Traduit par nos soins.

- reformulations des propos de l'enfant (Cogher, 1999), de manière à incorporer la production de ce dernier dans l'échange et favoriser le processus de co-construction (Monfort & Juarez-Sanchez, 2008);
- reformulations avec expansions verbales (sur le plan syntaxique; Moreau & Richelle, 1997; Hoodin, 2011);
- reformulations avec extensions (sur le plan sémantique; Moreau & Richelle, 1997; Hoodin, 2011);

c) Étayage avec un objectif volontaire d'acquisition

- reprises (reformulation et répétitions);
- questions légitimes («vraies questions» qui recherchent une information ignorée du locuteur) et illégitimes (Boissat, 1991), c'est-à-dire des questions dont la réponse est connue du protagoniste. Elles sont produites dans le but d'induire une réflexion (Goutéraux, 2007), de vérifier une connaissance;
- réponses et «fausses» réponses (encouragement à une évaluation phonologique, syntaxique, sémantique, discursive du mot ou de l'énoncé);
- proposition de choix entre alternatives (phonologique, syntaxique, sémantique, discursive).
- interventions métalangagières et métacognitives (Lederlé, 2008).

La logopédiste étaye donc l'enfant pour favoriser à la fois l'intercompréhension au cours de l'interaction verbale et les processus d'acquisition/apprentissage de

*«L'objectif pour l'enfant (ou pour le patient adulte) est toujours **de se faire comprendre** et non d'essayer d'atteindre un modèle qui, dans bien des cas, est hors de portée ou ne le sera que très tard» (Monfort & Juarez-Sanchez, 2007, p. 68, souligné par nous).*

capacités langagières (en lien avec le processus de bifocalisation décrit par Bange, 1992, voir plus haut). Ainsi, au niveau phonologique, l'intelligibilité sera privilégiée sur la simple correction formelle sous forme imitative. Sur le plan lexico-sémantique et syntaxique, l'introduction d'un mot ou d'une expression grammaticale sera réalisée au sein d'une situation fonctionnelle et pertinente pour l'enfant (au cours d'une activité médiatisée par un jeu de société, un jeu symbolique, par des échanges autour d'un objet ou d'un livre, un récit d'expériences personnelles) au moyen de processus de reprises notamment.

Ces mêmes mots ou énoncés peuvent être alors repris plus tard, de manière consciente, dans un contexte différent (jeux avec un matériel spécialisé⁷⁸, «structured communicative play», Eisenberg, 2004), afin d'encourager chez l'enfant un processus d'acquisition/apprentissage. La motivation de la situation ludique peut alors être considérée comme une médiation à l'apprentissage (Monfort & Juarez-Sanchez, 2008). Sur le plan discursif et pragmatique, la logopédiste va soutenir l'enfant dans sa participation verbale dans les diverses situations de discours proposées. Ses interventions vont varier quantitativement et qualitativement en fonction de la complexité de l'activité langagière (de Weck, 2000). Elles fonctionnent alors dans le sens du recadrage et de la planification du genre de dialogue attendu, régulent l'interaction verbale, assurent la gestion des tours de parole et la dépendance sémantique de ces derniers.

À tous les niveaux d'étayage cités ci-dessus, la logopédiste fait un usage fréquent des processus de reprise (de Weck, 2000, 2006 et 2010; Ingold & *al.*, 2008; Hoodin, 2011 notamment). Actuellement, ce phénomène, mis en évidence dans les recherches en acquisition du langage (Martinot, 2005; Bernicot & *al.*, 2006; de Weck, 2006; Clark, 2007; 2010, voir plus haut), et dans les interactions exolingues (Kurhila, 2001; Lyster, 1994; 1999; Lyster & Saito, 2010; de Pietro & *al.*, 1989, notamment), et donc au sein d'interactions qualifiées d'asymétriques, fait l'objet de récentes études dans le contexte des thérapies logopédiques. Sur le plan thérapeutique, des effets positifs liés à l'utilisation des reprises au cours des interactions entre logopédiste et enfant ont été soulignés (Nelson & *al.*, 1996; Saxton, 2005; Proctor-Williams & Fey, 2007; Hassink & Leonard, 2010; Hoodin, 2011; da Silva, 2011b). Il semblerait par ailleurs que, comparé à des interactions parents – enfants avec troubles, les interactions enfants avec tsdl et logopédistes présenteraient une occurrence supérieure de reprises (Fey & *al.*, 2003). Lorsque l'enfant s'exprime avec difficulté, la thérapeute peut produire une reformulation. Ce faisant, elle enchaîne son tour de parole en produisant la forme appropriée tout en maintenant le thème de la conversation (Proctor-Williams & *al.*, 2001). Ces ajustements concernent des aspects sémantiques, syntaxiques, mais également phonologiques ou pragmatiques (Hoodin, 2011). Par ailleurs, la proximité temporelle entre la production de l'enfant et la reformulation semblerait accroître l'efficacité du processus (*ibid.*; Saxton, 1997, voir plus haut).

⁷⁸ Différents jeux avec des objectifs langagiers spécifiques ont été créés par des chercheurs et des professionnels et sont produits par différentes maisons d'édition.

Ces reformulations peuvent prendre la forme d'expansion (reprise des propos de l'enfant en produisant la forme appropriée) ou d'extension (reprise des propos de l'enfant en ajoutant des détails sémantiques) (*ibid.*). Certaines expansions («*vertical restructuring*», Hoodin, 2011, p. 100) interviennent sur plusieurs tours de parole, incluant un étayage au moyen de questions, le dernier tour introduisant l'énoncé approprié, sous forme de reformulation des différentes réponses de l'enfant. L'enfant peut alors entrer dans un processus d'acquisition/apprentissage au sein d'une situation de communication sémantiquement et pragmatiquement instituée (Gillum & *al.*, 2003). De plus, cette pratique encourage la généralisation des acquisitions dans d'autres contextes conversationnels: l'enfant dispose d'un modèle auquel se référer si besoin est (Hoodin, 2011).

Notons encore que parmi ces stratégies d'étayage, certaines vont favoriser chez l'enfant une activité qualifiée fréquemment de conscience épilinguistique (voir au chapitre précédent), définie comme une capacité de prendre de la distance par rapport au langage (Liebermann & *al.*, 1974).

Les approches interactives dans les thérapies logopédiques commencent à prendre de l'ampleur et ont démontré leur efficacité. Par exemple, en comparant deux tâches proposées à des enfants avec tsdl dans une situation de thérapie logopédique, il a été démontré que dans les tâches communicatives de dialogues à partir d'un objet familier, les enfants produisaient des énoncés plus complets et plus complexes (MLU significativement plus important) que dans une tâche spécifiquement centrée sur les aspects morphosyntaxiques (Bruce & *al.*, 2007). Ceci met en évidence la validité thérapeutique de cette perspective clinique.

Au-delà de l'ensemble des modèles théoriques et des moyens de médiations utilisés, ce sont bien les stratégies d'étayage verbal, aussi bien à différents niveaux de textualisation que de l'interaction verbale qui forment le fondement de cette démarche thérapeutique auprès des enfants souffrant de tsdl. Il est fondamental de parvenir à les nommer et les décrire, de manière à ce qu'elles deviennent des repères conscients pour la logopédiste au cours de ce processus thérapeutique qui lie acquisition et interaction.

Conclusions

Les trois approches présentées ci-dessus, approches définies comme instrumentales, psychothérapiques et interactionnistes, reflètent des réalités théoriques et pratiques différentes, mais qui peuvent s'avérer complémentaires pour la thérapie du langage. Dans cette interaction asymétrique, la logopédiste peut donc faire appel à un vaste choix de moyens thérapeutiques. Ce qui nous semble essentiel, c'est de parvenir à réaliser ce choix, le plus précisément possible, de manière à pouvoir proposer une prise en charge spécifique appropriée à chaque situation, en considérant l'individu dans sa globalité, ce qui peut être résumé dans la question suivante: quelle thérapie, pour quel patient, avec quel thérapeute? Dans ce sens, deux conditions nous semblent fondamentales:

- que la logopédiste puisse se référer, dans la continuité du processus thérapeutique, à des connaissances pluridisciplinaires, autant sur le fonctionnement du langage et de la communication dans son développement typique et atypique, que sur le fonctionnement sociorelationnel et psychologique, sur le plan développemental et pathologique;
- que soit gardé au centre des préoccupations thérapeutiques, la fonction de communication du langage, et le fait que l'interaction thérapeutique même est un lieu d'acquisition par l'enchaînement des interventions des locuteurs qui co-construisent les discours à des fins d'intercompréhension et d'acquisition/apprentissage.

Mais comment évaluer la pertinence d'un choix de moyens, d'une démarche thérapeutique? Comment savoir à quel moment et comment réajuster un tel processus? L'approche développée par les «Evidence Based Practice» dans le domaine de la logopédie nous a paru essentielle pour parfaire cette démarche d'évaluation et d'ajustement thérapeutique.

2.4. Les «Evidence-Based Practice» dans les thérapies du langage

Les «Evidence-Based Practice» (EBP), pratiques professionnelles basées sur les meilleures preuves possibles, représentent une démarche se référant à une coordination réflexive entre l'expertise clinique du professionnel, l'évaluation et la perspective du patient, les preuves scientifiques les plus pertinentes dans le domaine traité (Sackett & *al.*, 1996; 2000).

*«The conscientious, explicit and judicious use of current best evidence in making decisions about the care of individual patients» (Sackett & *al.*, 1997, p. 2).*

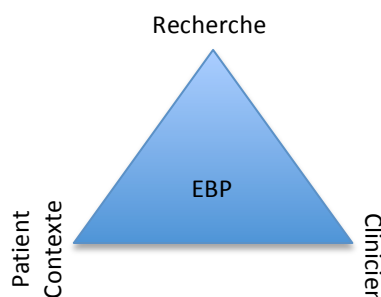


Figure 11 : perspectives d'analyse selon EBP (selon Wolter & *al.*, 2010)

Ces démarches, par essence médicale, dont les origines philosophiques remontent au XIX^{ème} siècle⁷⁹ (Sackett & *al.*, 1996) ont connu un nouvel essor ces trente dernières années sous l'impulsion d'un médecin canadien David Sackett, fondateur du Centre «for Evidence-Based Medicine». Ce processus implique une observation et une analyse de diverses preuves (ou «evidence») de fonctionnement professionnel dans le but de découvrir les solutions les plus performantes dans le large domaine des soins et de la relation d'aide (médecine, psychologie, physiothérapie, éducation spécialisée par exemple). Une « preuve » pertinente doit répondre à trois critères pour permettre de prendre une décision clinique (Howick, 2010). Premièrement, elle doit être cliniquement efficace. Dans ce sens, les bénéfices de la thérapie doivent être supérieurs aux effets indésirables. Deuxièmement, la thérapie doit convenir au patient concerné. Troisièmement, la voie d'intervention choisie doit être la meilleure option possible. Ces preuves concernent principalement l'intégration des trois perspectives d'analyse (professionnel – patient – recherche) (Justice, 2008). Si ce modèle de fonctionnement peut parfois être controversé dans le champ médical (Dodd, 2007), il commence à être adopté par les logopédistes des pays anglo-saxons qui voient dans ce concept une manière de réduire l'incertitude liées à des décisions thérapeutiques et d'améliorer la qualité de leurs interventions auprès des personnes souffrant de troubles du langage et de la communication.

⁷⁹ Des démarches de ce type sont cependant répertoriées bien avant (Dodd, 2007). Ainsi, à titre d'exemple, Buddha encourageait les praticiens à baser leur travail sur l'efficacité de leurs interventions passées...

Elles sont ainsi amenées à maintenir des liens constants entre les recherches existantes et leur propre pratique (Yaruss & Pelczarski, 2007). À cet effet, elles vont entretenir un questionnement continu sur leur approche thérapeutique des patients et confronter à la fois ce questionnement et les résultats obtenus à la littérature se rapportant à ce sujet. Ainsi peut-on déterminer cinq étapes fondamentales que traversent les logopédistes exerçant dans une telle orientation (Sackett & *al.*, 2000; Baker & McLeod, 2011; Schelstraete, 2011).

1. La question clinique: elle est le point de départ de toute réflexion; il est essentiel que la thérapeute parvienne à délimiter une question clinique précise, qui orientera toute sa pratique auprès d'un patient donné. Il existe par ailleurs des modèles étayant le praticien dans la formulation de sa question, tel que le modèle PICO (Richardson & *al.*, 1995 ; Sackett & *al.*, 2000) dans lequel P représente le(s) patient(s), I, l'intervention prise en considération, C, la comparaison entre plusieurs alternatives et O («outcome»), les résultats attendus par la thérapeute.
2. La recherche de preuves: le praticien utilise ses connaissances acquise par sa formation et sa pratique conjointement à des connaissances théoriques recherchées dans la littérature (par exemple des preuves de l'efficacité de telle ou telle approche auprès de patients définis). Actuellement, dans le domaine de la pathologie du langage et de la communication, des organisations⁸⁰ ou «clearinghouse» (Justice, 2008) mettent à disposition des logopédistes des revues spécialisées (Evidence-Based Systematic Reviews, EBSRs) et des ressources bibliographiques concernant des thèmes propres à la pathologie et la thérapie du langage. Ces sources offrent aux thérapeutes des moyens de trouver des réponses aux questions quotidiennes liées à l'évaluation (précision des tests diagnostiques) et la thérapie (méthodes de suivi efficaces) des troubles du langage, sous forme par exemple de guides pour mener des entretiens (Schlosser & *al.*, 2007), des moyens d'évaluation de l'efficacité d'un suivi logopédique (Gersten & *al.*, 2005), des étapes de réflexion à mener pour développer une appréhension critique de la littérature scientifique (Fey & Justice, 2006).

⁸⁰ Academy of Neurologic Communication Disorders and Sciences; The Cochrane (www.cochrane.org) and Campbell (www.campbellcollaboration.org) collaborations, What Works (ies.ed.gov). The Agency for Healthcare Research and Quality, ASHA's National Center for Evidence-Based Practice in Communication Disorders (www.asha.org) notamment.

Ce processus d'intervention implique également chez le professionnel une participation à des études évaluant les résultats d'une pratique spécifique et l'usage de données scientifiques pour orienter une décision clinique et déterminer l'efficacité de sa propre pratique (American Speech-Language-Hearing Association, 2001).

3. L'évaluation des preuves: à partir de la revue de littérature constituée, la logopédiste tente d'évaluer l'efficacité de l'approche qu'elle souhaite tester. Elle établit des liens entre le résultat des recherches, sa propre expertise clinique et les besoins du patient. Ses connaissances théoriques et son expérience clinique lui permettent d'établir un diagnostic le plus objectif possible, de définir un ou des choix de thérapies, de se questionner. A noter que L'EBP met la situation du patient au centre de ce processus décisionnel. Par exemple, si deux méthodes thérapeutique ayant toutes deux prouvé leur efficacité peuvent être envisagées (prise en charge intensive et de courte durée vs suivi moins soutenu sur une durée plus importante), c'est au patient et sa famille que reviendra le choix entre les deux alternatives (Durieux & *al.*, 2012).
4. L'application de la réflexion clinique à la pratique: la thérapeute met en place un suivi logopédique basé sur les conclusions des recherches analysées et la réalité pratique du patient.
5. Evaluer l'efficacité de la décision clinique et l'efficacité personnelle à exécuter les étapes 1 à 4 et ce, afin d'améliorer le processus de prise de décision pour la question suivante (Sackett & *al.*, 2000). Par la suite, afin de mesurer les résultats d'une intervention spécifique, une évaluation de l'évolution du patient est envisagée, dans laquelle il est nécessaire de prendre en compte quatre critères au moins (Dodd, 2008)
 - a) L'évaluation de l'acquisition de la cible d'intervention par le patient.
 - b) L'évaluation standardisée des capacités langagières en général.
 - c) L'évaluation de la généralisation des stratégies acquises.
 - d) L'évaluation de l'aspect fonctionnel de la communication.

Cette évaluation ne concerne pas seulement les résultats de l'intervention même, mais encore, et peut-être surtout, les possibilités de transferts des stratégies à d'autres situations, la capacité de les généraliser dans des contextes différents. Dans ce sens, il est essentiel de ne pas négliger l'impact du moment de l'évaluation post thérapie.

En effet, on peut considérer l'efficacité de l'intervention à la fin du processus thérapeutique, après un ou plusieurs mois, voire des années après. Selon le moment de l'évaluation, des différences peuvent être décrites en fonction des capacités langagières observées. Dans ce sens, il est possible d'observer une évolution rapide des performances dans certains domaines du langage travaillés (comme la conscience phonologique par exemple), alors que pour d'autres, davantage de temps sera nécessaire pour stabiliser et intégrer les nouvelles stratégies au comportement langagier général de l'enfant. De plus, le regard analytique de la logopédiste varie selon ses orientations théoriques (voir plus haut) et son expérience professionnelle (durée de sa pratique dans un domaine, formation continue, supervisions, mentorat, etc.). Il convient donc de rester prudent dans l'interprétation des conclusions de ce type de recherche dans le domaine de l'efficacité thérapeutique.

De même, dans ce type d'approche, un problème semble se poser pour les logopédistes, celui de l'hétérogénéité de la population présentant des troubles du langage et de la communication et les difficultés à déterminer une étiologie précise (la plupart du temps, et notamment chez l'enfant, il est impossible de déterminer une cause organique définie). En effet, l'hétérogénéité des diagnostics et l'ignorance de l'origine des troubles impliquent des pratiques parfois fort diverses et des orientations théoriques différentes. De surcroît, même lorsque la cause et le diagnostic peuvent être déterminés, il est difficile d'anticiper les issues d'une intervention spécifique, la communication étant un comportement considérablement complexe (Dodd, 2007). Dans ce sens, il est parfois difficile de parvenir à déterminer quel choix d'intervention privilégier en fonction de quel diagnostic (Pring, 2004), comme il est également complexe de parvenir à comparer des groupes bénéficiant d'une intervention et des groupes contrôles pour définir l'efficacité de telle ou telle approche.

Ces considérations nous conduisent à cette conclusion: le modèle des EBP étant d'essence médicale, il convient de rester prudent quant à son application directe dans le champ de la logopédie (Dodd, 2007). En effet, les risques d'amalgamer la personne, l'enfant, à une suite de dysfonctionnements et de processus physiologiques pouvant être traités sont réels. Néanmoins, cette démarche, avec les précautions requises, peut s'avérer un outil professionnel pertinent avec des conséquences positives pour le thérapeute du langage.

L'aspect multidisciplinaire du champ théorique de la logopédie (voir plus haut) nécessite une intégration de ces diverses connaissances sur le plan clinique et le contexte des EBP permet de développer une réflexion critique continue à ce propos. Elle accroît également la confiance du praticien dans ses propres outils et offre à la logopédie une assise professionnelle et scientifique spécifique. De plus, la mise à disposition ouverte des ressources bibliographiques dans ce domaine accroît la rapidité d'accès aux contenus et conclusions des recherches les plus récentes. Ces ressources sont également celles qu'élaborent les cliniciens: de plus en plus de revues publient des études menées par ces derniers⁸¹.

Parmi les diverses approches décrites ci-dessus, il n'existe aucune preuve formelle de la supériorité d'une démarche sur une autre (Thordardottir, 2007). À noter cependant l'aboutissement, dans les interventions centrées sur des situations langagières significatives pour l'enfant, à de meilleurs résultats sur le plan de la généralisation des stratégies dans des contextes différents (Law & *al.*, 2004); de même n'est-il plus à démontrer que l'implication des parents⁸², formalisée ou non, dans la thérapie de leur enfant est essentielle et possède un impact direct sur l'évolution des capacités langagières de ce dernier.

⁸¹ Des revues leur sont par ailleurs totalement dédiées, comme par exemple Evidence-Based Communication Assessment and Intervention; EBP-Brief's.

⁸² Voir dans ce chapitre, 2.2.2.

Conclusions

Nous sommes convaincue que la logopédie suppose une quête constante d'amélioration et de développement d'un savoir-faire touchant principalement les moyens de communication de l'enfant (du patient en général) dans son milieu de vie. Il est donc fondamental pour chaque thérapeute d'approfondir sa conscience du cadre théorique auquel il se réfère dans sa pratique, comme il est nécessaire que l'analyse des pratiques langagières en logopédie puisse être explicitée afin d'enrichir les connaissances d'une communauté de pratiques, telle que le proposent les démarches de type EBP. Dans le domaine de la pathologie du langage, les relations entre la recherche et la pratique devraient être symbiotiques, car *«research informs clinical practices, and clinical practices often guide research endeavors»* (Apel & Self 2003, p. 4). Ainsi, ce regard analytique sur la pratique dans les situations de thérapie logopédique suscite aujourd'hui des recherches cliniques basées sur diverses orientations théoriques et visant toutes à ajuster au mieux les interventions des praticiens. D'un point de vue méthodologique et épistémologique, la logopédiste ne peut appliquer une technique rigide et générale. Au contraire, elle doit adapter des moyens à chaque enfant, justifiés par rapport à son âge, son niveau (de développement général, du langage en particulier), son statut, sa culture, son quotidien (Lyakaremye, 2000). Le choix du contexte thérapeutique est élaboré en fonction des objectifs fixés par la logopédiste, également co-construits avec les attentes et représentations de l'enfant et de ses parents. Les objectifs et les moyens définis pour les atteindre vont évoluer au fur et à mesure du processus thérapeutique. Ainsi ce cadre clinique est-il dépendant de chaque situation en particulier.

«La clinique orthophonique-logopédique ne se laisse pas enfermer dans un "manuel" ou dans des modèles d'intervention en fonction de la spécificité des troubles»
(de Weck & Marro, 2010, p.328).

En tant que logopédiste et chercheuse, ces relations entre recherches scientifiques et perspectives cliniques en logopédie sont au premier plan. Il nous semble donc primordial que ces liens fonctionnent en va-et-vient constants dans les interventions logopédiques.

Chapitre 5 : Conclusions : notre approche des interventions logopédiques

«La question n'est donc plus celle de la symétrie ou de la dissymétrie, de la parité ou de la disparité, mais celle de la collaboration, c'est-à-dire le fait non de "parler à" l'autre mais de **"parler avec l'autre"**» (Delamotte-Legrand, 2008, p.42, souligné par nous).

Avant de clore cette première partie, nous aimerions situer notre approche des interventions logopédiques concernant les tsdl. La perspective discursive interactive, à laquelle nous nous référons, place l'interaction au coeur des processus d'acquisition/apprentissage. En effet, l'enfant se constitue par son expérience personnelle, ses rapports avec son milieu, la perception de ses capacités, de ses problèmes. Il élabore ses repères langagiers avec le matériel à disposition, c'est-à-dire le langage, celui des autres et le sien. En se basant sur l'hypothèse d'une acquisition du langage au sein d'interactions sociales, toute production langagière doit être analysée en fonction des caractéristiques de la situation qui lui a donné naissance (Rodi, 2005). Il nous semble donc primordial, dans une visée thérapeutique, de construire des situations de communication routinières au sein desquelles l'enfant recrée ses propres repères, auxquelles il peut donner sens et dans lesquelles il peut explorer des contextes discursifs divers.

Stratégies d'étayage et médiation du jeu symbolique

Quel que soit le médiateur entre l'enfant et l'adulte (livre, comptine, jeu de société, jeu symbolique, etc.), ce qui est fondamental, à notre avis, c'est de construire et de maintenir une relation de confiance avec l'enfant, propice à des échanges, verbaux et non verbaux, qui encouragent ce dernier à actualiser toutes ses ressources et ses stratégies pour communiquer. Dans ces conditions, les stratégies d'étayage langagier actualisées par la logopédiste nous semblent au cœur du processus thérapeutique. Sur le plan formel, ces stratégies prennent l'apparence d'une production accrue de langage modulé avec, comparé au langage modulé adressé aux enfants typiques, une exagération de certaines caractéristiques, telles qu'un ralentissement important du rythme de parole, une segmentation syllabique marquée des mots, des énoncés construits avec peu d'éléments.

Dans ce contexte, les reprises, processus valorisé autant dans les recherches concernant l'acquisition du langage que dans les interactions exolingues, ont une importance cruciale.

Il semblerait effectivement qu'en tant que réponse sémantiquement dépendante par excellence, elle puisse favoriser la mise en place de processus acquisitionnels, notamment sous forme de reformulation de la forme inappropriée.

Sur le plan fonctionnel, cet étayage est mis en place d'une part dans un objectif de maintien de l'intercompréhension, d'autre part à des fins volontaires d'entrer dans un processus d'acquisition (et en cela rejoint les buts de l'étayage fourni aux enfants typiques et les interventions hétérostruturantes des locuteurs experts dans les interactions exolingues). Par ailleurs les enfants (dont le développement du langage est typique, mais également ceux qui présentent des tsdl) sont sensibles à ces stratégies, et notamment aux reprises qu'ils actualisent dans le but de se saisir d'une offre de l'adulte. L'étayage permet alors d'accroître la participation de l'enfant, dont les moyens langagiers sont parfois restreints. Dans ce sens, l'organisation d'activités basées sur des routines permet à l'enfant d'anticiper leur déroulement, de faire référence à des repères construits antérieurement et d'accroître ainsi sa participation active, notamment sur le plan langagier. Parmi ces routines, un moyen de médiation nous semble privilégié par les logopédistes intervenant auprès d'enfant présentant des tsdl, il s'agit du jeu, et du jeu symbolique en particulier (Berney, 2005, notamment). Activité centrale de l'enfant dans ses premières années de vie, *«le jeu (...) crée une zone proximale de développement»* (Vygotsky, 1976, p.552), dans le fait notamment d'activer des scripts et formats précis qui permettent à l'enfant de construire des repères propres à l'anticipation du déroulement d'une tâche, favorisent son autonomie et permettent au thérapeute de l'étayer. Plus spécifiquement, dans le jeu symbolique, la communication se déroule à l'intérieur d'un espace défini comme une zone proximale de développement. Dans cette zone, les locuteurs témoignent un intérêt plus ou moins important au code et une sensibilité variable aux mouvements acquisitionnels. Certains éléments du code sont susceptibles d'être négociés, d'autres non en fonction notamment de leur impact sur la communication. Le jeu avec l'adulte permet alors à l'enfant de réaliser ce qu'il ne parvient pas forcément à vivre, ou moins rapidement, dans la vie de tous les jours.

L'enfant peut manifester un comportement supérieur de celui attribué à un enfant de son âge, et c'est bien en cela que cette espace peut être considéré comme une zone proximale, un lieu d'acquisition, ouvrant à l'enfant des espaces de résolution de problèmes langagiers qu'il ne serait peut-être pas apte à résoudre seul et par ce fait même, propice aux stratégies d'étayage langagier de l'adulte: la logopédiste peut tirer des informations sur la zone proximale de l'enfant, ce qui lui offre la possibilité d'élaborer des objectifs thérapeutiques en fonction des capacités langagières et communicatives de ce dernier. Ces phénomènes pourront donner lieu à une forme de co-construction acquisitionnelle, lorsque l'enfant parvient à tirer parti de cette aide. Le jeu symbolique peut donc constituer le lieu où des échanges de type séquences potentiellement acquisitionnelles peuvent se dérouler.

En comparaison avec d'autres contextes discursifs (narration, récit d'expériences personnelles, dialogue injonctif), le jeu symbolique permettrait d'accroître la participation verbale de l'interlocuteur, de réduire les pauses, de favoriser l'intercompréhension et de ce fait les reformulations du partenaire (de Weck, 1996). Il constitue une situation d'actualisation de différentes capacités langagières chez les enfants avec tsdl (sur le plan discursif, pragmatique, morphosyntaxique, lexical, phonologique) (von Ins & de Weck, 1997). Par ses va-et-vient entre réel et imaginaire (alternance entre présence vs absence de référent – création de substituts – activation de scripts, prises de rôle; Rodi, 2005), il permet l'activation de différents types de discours et séquentialités discursives, différentes capacités discursives et linguistico-discursives (voir chapitre 2) propres à l'hétérogénéité de la séquence dialogale. La présence du référent donne une place aux procédés déictiques verbaux et/ou non verbaux qui facilitent le processus d'intercompréhension. L'enfant et l'adulte, dans une activité de co-construction des significations, ajustent diverses fonctions communicatives et une variété de moyens pour maintenir l'interaction et l'intercompréhension. Dans ce sens, cette situation de polygestion permet un travail sur trois niveaux associant le fonctionnement discursif, la structure linguistique et les fonctions communicatives. Parallèlement, cette situation comporte un enjeu communicatif propre à favoriser l'intersubjectivité. En vertu de ces caractéristiques, un tel cadre thérapeutique semble pertinent dans la mise en évidence des troubles spécifiques gênant l'enfant dans la communication et des stratégies à actualiser pour y remédier, fondement primordial à l'établissement d'un projet thérapeutique.

Soulignons encore l'importance de l'utilisation redondante de cette situation dans le processus thérapeutique. Comme nous l'avons déjà évoqué, les routines peuvent laisser place à l'anticipation et un accroissement des prises d'initiatives de l'enfant dans un objectif d'apprentissage.

C'est bien sur la base d'une co-construction dialogique qu'est fondée l'efficacité de l'intervention logopédique. Compte tenu de l'hétérogénéité des sujets et des troubles du langage, une approche théorique plurielle est souvent nécessaire, pour autant que la logopédiste puisse toujours être consciente de ses références, de leur valeur (comme le proposent les EBP), de manière à accroître l'efficacité de ses interventions. Ainsi est-il tout à fait envisageable dans une perspective interactionniste, que les logopédistes soient sensibles à un travail axé sur l'un ou l'autre des niveaux linguistiques affectés, d'évoluer par étapes progressives (telles que l'ont décrites les approches instrumentales), en maintenant toujours cette distance favorable aux processus d'acquisition/apprentissage qu'est la zone proximale de développement. Les thérapies du langage se doivent d'associer les aspects représentatif et communicatif du langage et ne peuvent donc se réduire à un travail sur les niveaux phonologique, lexical (mots) et/ou syntaxique (grammaire); il est indispensable d'y associer des contextes de production qui permettent d'actualiser et d'adapter diverses capacités langagières. Il s'agit bien d'envisager les thérapies logopédiques comme des thérapies du langage et de la communication, en gardant invariablement à l'esprit les liens substantiels avec le développement des capacités langagières, ainsi que nous l'avons souligné plus haut. Notre projet se situe dans cette approche fondamentalement interactionniste de l'acquisition du langage chez l'enfant, tout en essayant d'intégrer, avec ce regard, les apports d'autres perspectives théoriques qui ont été essentielles à l'évolution de la logopédie en tant que discipline et en tant que pratique professionnelle. S'engage pour nous une réflexion sur la manière dont un enfant souffrant de tsdl parvient à s'approprier des capacités de communication efficaces.

Dans ce sens, les questions qui nous semblent au cœur de ce débat devraient se centrer sur le comment et à quelles conditions un apprentissage étayé soutient de manière spécifique l'acquisition du langage chez un enfant avec tsdl? Et en quoi cet étayage va-t'il permettre le progrès et la complexification des compétences langagières? Autrement dit, quels rôles, quelle place spécifique assigner à cette situation particulière qu'est la thérapie logopédique dans l'acquisition de stratégies, de capacités langagières et communicatives chez des enfants présentant des tsdl? Il nous semble aujourd'hui indispensable de penser les processus d'acquisition/apprentissage sur le mode de la complémentarité plutôt que celui de la dichotomie, tout en adoptant une perspective écologique et interactionniste de l'acquisition du langage, et de tendre à révéler les mécanismes spécifiques à l'œuvre dans la situation de thérapie logopédique. C'est ce que nous avons envisagé en mettant en place le cadre de notre recherche, comme nous allons le voir dans ce qui va suivre.

Partie II

**Cadre méthodologique pour la description des échanges de type SPA
dans les interactions logopédiste - enfant**

Chapitre 6 : Dispositif méthodologique

Ce chapitre est consacré à la description de la méthodologie de notre recherche. Dans les interactions logopédiste – enfant, nous souhaitons vérifier s’il existe des échanges qui pourraient prendre la forme de séquences potentiellement acquisitionnelles, telles que décrites dans la littérature (de Pietro & *al.*, 1989, notamment) et de saisir leur(s) éventuelle(s) spécificité(s).

Afin d’avoir accès à la dynamique de l’interaction, nous avons opté pour une démarche se référant à l’analyse qualitative à savoir un recueil de données sur le terrain, en effectuant des enregistrements des interactions logopédiste — enfant avec tsdl, dans une situation de jeu symbolique, sans en modifier le déroulement prévu par la thérapeute du langage. Dans ce processus, l’idée est d’observer cette situation de communication rituelle entre l’adulte et l’enfant, afin de saisir la dynamique des échanges verbaux et plus particulièrement les processus acquisitionnels en jeu dans ce contexte.

Dans un premier temps, nous évoquerons nos questions et nos objectifs de recherche, ce qui nous permettra, dans un second temps, de présenter le contexte de cette étude, les critères qui nous ont permis de sélectionner les sujets et les situations de productions langagières. Nous développerons ensuite la démarche suivie pour élaborer notre dispositif méthodologique et nos outils d’analyse. Finalement, nous présenterons les hypothèses sur lesquels est fondée cette thèse.

1. Questions et objectifs de recherche

Faisant suite au parcours théorique présenté dans la première partie, nous souhaitons exposer ici les questions fondamentales qui ont motivé notre recherche. La perspective interactionniste place l'interaction au cœur des processus d'acquisition apprentissage, comme nous venons de le voir. Le point de départ de notre questionnement se situe bien dans ce sillage, notre projet étant de saisir comment les interventions logopédiques, où se joue une asymétrie sur le plan des capacités langagières dans un contexte socialement institué, pouvaient être considérées comme un cadre spécifique donnant lieu à ce type de processus. Le modèle des SPA nous a alors paru pertinent pour analyser ces interactions et fournir des réponses à notre question initiale, à savoir:

- 1) dans les interactions logopédiste – enfant, peut-on identifier des échanges qui s'apparenteraient à des SPA?

Ce point de départ de notre réflexion a alimenté notre questionnement, à savoir: si des SPA sont identifiées, comment sont-elles co-construites, c'est à dire:

- 2) Sont-elles constituées de trois mouvements comme le mettent en évidence les recherches dans ce domaine (de Pietro & *al.*, 1989)?
- 3) Considérant les résultats des études à ce sujet (de Pietro & *al.*, 1989; Jeanneret & Py, 2003), quels niveaux linguistiques sont touchés par ces SPA?
- 4) Considérant les rôles et statuts des interlocuteurs, qui initie un échange de type SPA et comment?

De plus, nous référant aux études concernant l'acquisition du langage (et particulièrement Clark, 1973, 1978, 1999, 2006, 2010) nous nous sommes interrogée sur les phénomènes de reprises, qui nous semblaient un fondamental dans ce type d'échange, notamment dans la dynamique d'alternance entre «offres» et «saisies». Dans ce sens, nos interrogations portent sur la manière dont sont produites les reprises dans l'alternance entre «offres» et «saisies».

- 5) Comment la logopédiste produit-elle une offre et comment favorise-t-elle/relance-t-elle les saisies?
- 6) Comment l'enfant réalise-t-il une saisie?
- 7) Est-ce que les interlocuteurs réalisent une ratification de cet échange? Et si oui, comment? La reprise y assure-t-elle également cette fonction, ainsi que l'ont relevé les recherches concernant l'acquisition du langage (*ibid.*)?

Un autre aspect de notre questionnement concerne le contexte particulier d'une thérapie logopédique. En effet, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre concernant l'interaction logopédique, une thérapie implique des rencontres régulières. Dans ce cadre, nous nous sommes interrogée sur l'influence de deux critères sur les processus d'acquisition/apprentissage, à savoir les routines et la continuité, c'est à dire:

- 8) Comment l'enfant parvient-il à s'approprier les offres de la logopédiste, d'une part à court terme dans une seule interaction, d'autre part à moyen terme, dans les interactions, ou séances suivantes?

Inspirée de nos fondements théoriques et de ces questionnements, notre démarche de recherche s'est orientée vers deux objectifs:

- d'une part, nous souhaitons élaborer un dispositif méthodologique propre à identifier et décrire des échanges verbaux qualifiés de favorables à l'évolution des capacités langagières de l'enfant, en repérant notamment certains aspects récurrents relevant d'une routine interactionnelle (voir le chapitre 8);
- d'autre part, il s'agissait de parvenir à mettre en évidence leur dynamique de fonctionnement conversationnel, c'est-à-dire observer comment ces échanges participent aux processus d'acquisition/apprentissage et quels moyens pragmatiques et linguistiques sont activés par les interlocuteurs à ces fins (voir le chapitre 9).

C'est dans le cadre de ce questionnement que nous avons délibérément choisi de centrer notre analyse sur les échanges verbaux, sans déterminer des objectifs d'analyse précis concernant la communication non verbale (gestes, mimiques, orientation du regard, intonation, modulations prosodiques et rythmiques). Cet aspect est certes fondamental, autant sur le plan de la communication envisagée comme multimodale que sur le plan de l'acquisition; nous avons par ailleurs souligné son rôle d'une part sur le plan de l'acquisition du langage (McNeil, 1992, notamment)⁸³, d'autre part chez les enfants présentant des tsdl⁸⁴. Néanmoins, nos objectifs étant focalisés sur l'identification et l'analyse du fonctionnement d'échanges conversationnels ternaires, nous avons pris en compte la modalité non verbale uniquement de manière ponctuelle, lorsque celle-ci était nécessaire à la compréhension de l'échange (voir plus bas nos conventions de transcription). Compte tenu de nos objectifs, il aurait été probablement techniquement trop coûteux d'effectuer une analyse exhaustive de ces échanges dans une dimension multimodale...

Les questions et objectifs de recherche que nous venons d'exposer sont le fil conducteur de cette étude. C'est la base sur laquelle nous avons envisagé la mise en place du contexte de cette recherche (espace de l'acte de production et de l'interaction sociale, voir plus bas) et construit le dispositif méthodologique.

⁸³ Voir Chapitre 2(1.1.4.2).

⁸⁴ Voir Chapitres 2(2.4) et 4(2.3.1).

2. Sujets

L'objectif de notre analyse portant sur l'analyse d'échanges définis comme potentiellement acquisitionnels dans le contexte de thérapies logopédiques, les sujets participant à notre recherche ont été sélectionnés selon trois critères:

1. *Âge*: l'âge des enfants devait être compris entre 4 et 6 ans, de manière à:
 - a) éviter un biais méthodologique lié à une trop grande différence d'âge entre les enfants;
 - b) pouvoir se focaliser sur des diagnostics de tsdl;
 - c) pouvoir observer des thérapies logopédiques basées sur le jeu symbolique (intérêt pour des enfants de cette tranche d'âge)⁸⁵.
2. *Pathologie du langage*: les enfants devaient bénéficier d'une prise en charge logopédique pour un tsdl tels que définis plus haut⁸⁶.
3. *Durée de la thérapie*: notre choix s'est porté sur des enfants qui bénéficiaient d'une thérapie logopédique depuis 3 mois au minimum, afin que l'alliance thérapeutique (Horvath & al. 1986; Despland & al., 2006; de Roten, 2011) établie avec la logopédiste puisse permettre la mise en évidence de routines interactionnelles. De plus, le suivi ne devait pas excéder deux ans, de manière à ce que l'enfant démontre encore des difficultés langagières suffisamment marquées pour donner lieu à des échanges qualifiés de potentiellement acquisitionnels.

La recherche des sujets a été initiée dans un premier temps par un courrier⁸⁷ adressé à divers centres d'enseignement spécialisés et de consultation de Suisse Romande (Centre d'orthophonie de Neuchâtel, Centre d'orthophonie de La Chaux-de-Fonds, Fondation Mérine à Moudon, Centre Educatif et Pédagogique d'Estavayer, Centre de Logopédie de Flos Carméli, à Fribourg, Institut St-Joseph du Guintzet à Fribourg), ainsi qu'à des logopédistes privées des cantons de Vaud et Fribourg.

⁸⁵ Voir Chapitre 3(2.3).

⁸⁶ Voir Chapitre 2 (2).

⁸⁷ Voir annexes ii.

Ce courrier contenait une lettre sollicitant la participation des logopédistes à une recherche menée dans le cadre d'une thèse effectuée à l'Institut d'Orthophonie de l'Université de Neuchâtel. Il expliquait succinctement les objectifs et la démarche du projet et donnait la possibilité d'une présentation orale personnalisée par la soussignée. Les documents comprenaient une présentation un peu plus détaillée du projet de thèse⁸⁸ ainsi qu'une information destinée aux parents intéressés par une telle démarche et de la demande d'autorisation explicite pour la participation de l'enfant à notre recherche⁸⁹. N'ayant reçu que deux réponses de la part d'une seule institution, nous avons profité d'une conférence donnée dans le cadre du 9^{ème} colloque d'orthophonie de Neuchâtel (Rodi, 2006) pour effectuer une annonce publique précisant notre demande. Cette démarche, associée à celle moins scientifique du «bouche-à-oreille», nous a permis de réunir les 5 logopédistes et les 6 enfants qui constituent le corpus:

- 5 logopédistes (A – B – C – D – E), spécialisées dans les thérapies des troubles du langage et de la communication chez l'enfant, travaillant soit dans le secteur privé, soit dans des centres d'enseignement spécialisé en Suisse Romande (Neuchâtel, Fribourg, Genève, Vaud);
- 6 enfants âgés entre 5 et 6 ans (4 garçons et deux filles):
 - Dan⁹⁰, âgé de 5;0 ans au début de la recherche, bénéficiant d'une prise en charge thérapeutique avec la logopédiste D depuis 3 mois pour un trouble de l'acquisition du langage de type expressif (diagnostic CIM10: F80.1) de type dysphasie phonologique – syntaxique.
 - Jérémy, âgé de 5;0 ans au début de la recherche, bénéficiant d'une prise en charge thérapeutique avec la logopédiste E depuis 6 mois pour un trouble de l'acquisition du langage de type expressif (diagnostic CIM10: F80.1) de type dysphasie phonologique – syntaxique. Jérémy est un enfant bilingue allemand – français.
 - Jo, âgé de 5;8 ans au début de la recherche, bénéficiant d'une prise en charge thérapeutique avec la logopédiste B depuis 10 mois un trouble de l'acquisition du langage de type expressif (diagnostic CIM10: F80.1) de type dysphasie phonologique – syntaxique.

⁸⁸ Voir annexe ii.

⁸⁹ Voir annexe iii.

⁹⁰ Prénoms d'emprunt.

- Juliette, âgée de 5;6 ans au début de la recherche, bénéficiant d'une prise en charge thérapeutique avec la logopédiste C depuis 4 mois pour un trouble de l'acquisition du langage de type expressif (diagnostic CIM10: F80.1), sans plus de précisions. Juliette était scolarisée dans une classe de langage depuis 4 mois.
- Morgane, âgée de 5;10 ans au début de la recherche, bénéficiant d'une prise en charge thérapeutique avec la logopédiste B depuis 5 mois pour un trouble du développement phonologique (diagnostic CIM10: F80.0).
- Stan âgé de 5;7 ans au début de la recherche, bénéficiant d'une prise en charge thérapeutique avec la logopédiste A depuis 8 mois pour un trouble de l'acquisition du langage de type expressif (diagnostic CIM10: F80.1) de type dysphasie phonologique – syntaxique. Stan était scolarisé en classe de langage depuis une année.

3. Situations des actions langagières

Nous décrirons les situations des actions langagières de notre corpus en nous référant à la perspective discursive exposée au second chapitre (Bronckart, 1977/1985; 1996; 1997; de Weck, 1991; Schneuwly & Bronckart, 1986; Adam, 2005). Dans un premier temps, nous définirons les paramètres de l'extralangage et les valeurs qui leur correspondent dans le contexte d'interaction des dyades logopédiste – enfant. Dans un second temps, nous mettrons en évidence les implications textuelles de ces paramètres dans les situations qui nous intéressent.

Par rapport à notre démarche de recherche, ce modèle est pertinent pour quatre raisons au moins:

1. Il permet de décrire avec précision le contexte de nos situations d'interaction.
2. Il permet de définir nos attentes sur le plan de la situation sociale et de qualifier le type de relation qui s'établit entre les partenaires de l'interaction.
3. Il permet d'exposer nos attentes concernant les types de textes actualisés et les caractéristiques des productions langagières des partenaires de l'interaction.
4. Enfin, du point de vue de l'actualisation des capacités langagières, il nous donne la possibilité de qualifier l'intérêt de la situation de jeu symbolique dans le cadre des thérapies logopédiques.

3.1. Espace de l'acte de production et de l'interaction sociale

3.1.1. Partenaires de l'interaction – espace/temps – et but

Selon la consigne initiale, ainsi énoncée «*la logopédiste/orthophoniste proposera à un enfant une situation de jeu symbolique durant une quinzaine de minutes*», la logopédiste et l'enfant doivent interagir dans une séance de thérapie logopédique habituelle et sont impliqués dans une tâche de jeu symbolique d'une durée de 15 minutes. A noter cependant que dans l'interaction 4 de la dyade Jo, l'enfant produit un récit d'expériences à la suite duquel il manifeste son désir d'effectuer un jeu de société et non un jeu symbolique. C'est la seule interaction du corpus qui diffère sur ce plan. Nous l'avons tout-de-même pris en compte, puisqu'elle appartient finalement à la réalité d'une séance de logopédie ou la logopédiste s'est adaptée au projet de l'enfant.

L'ensemble des échanges ayant lieu au cours de ces 15 minutes fait référence à ce que nous avons nommé *interaction*. Néanmoins, la plupart des interactions dépassent ce temps dans une marge de 5 à 10 minutes. Nous avons pris en compte le temps total des interactions enregistrées, pour autant que celles-ci concernent le jeu symbolique initial. Ces mêmes conditions sont reproduites cinq fois pour une même dyade, à raison d'une séance à quinzaine, de manière à pouvoir obtenir un suivi longitudinal des échanges potentiellement acquisitionnels ayant lieu au cours des séances de thérapie logopédique sur une durée de deux mois et demi.

L'ensemble des cinq interactions logopédiques impliquant une logopédiste et un enfant est défini en terme de *dyade*. Au final, nous obtenons six dyades de cinq interactions chacune.

3.1.2. Espace référentiel

Le lieu social correspond au bureau de la logopédiste. Le matériel utilisé n'est pas prédéfini et doit faire partie des habitudes de jeu établies entre l'enfant et la logopédiste. Cette condition est essentielle pour favoriser l'apparition de routines interactionnelles dans les échanges entre les deux partenaires. Ainsi, le matériel utilisé varie en fonction des dyades et parfois aussi en fonction des interactions. On y trouve la plupart du temps des sets d'objets faisant référence à un script (matériel lié au thème de la ferme, du garage, du zoo, de la maison de poupée, de la dînette, du train) mais également des sets d'objets divers (dyade Stan en particulier). Une dyade interagit avec de la pâte à modeler (dyade Juliette). Nous obtenons ainsi:

- Dyade Dan – logopédiste D:
 - Matériel lié au thème de la ferme (interaction 1);
 - Matériel lié au thème du garage (interaction 2, 3 et 4);
 - Animaux en plastique divers (interaction 5).
- Dyade Morgane – logopédiste B:
 - Matériel lié au thème de la ferme (interaction 1);
 - Animaux, maison de poupées et objets divers (interaction 2);
 - Animaux du zoo (interaction 3 et 5);
 - Matériel lié au thème de la maison de poupées (interaction 4).
- Dyade Jo – logopédiste B:
 - Matériel lié au thème de la ferme (interaction 1, 2 et 3).
 - Jeu de société (interaction 4);
 - Maison de poupées (interaction 5).
- Dyade Jérémie – logopédiste E:
 - Matériel lié au thème du train (interaction 1 et 5);
 - Matériel lié au thème de la cuisine/dînette (interaction 2, 3 et 4).

- Dyade Juliette – logopédiste C:
 - Matériel lié au thème de la ferme (interaction 1 et 3);
 - Lettres-figurines (interaction 2);



Figure 12: lettres-figurines «la planète des Alphas».

- Objets divers + lettre-figurines *La Planète des Alphas* (interaction 4);
 - Pâte à modeler (interaction 5).
- Dyade Stan – logopédiste A:
 - Matériel divers pour l'ensemble des interactions (objets divers: coussins – peluches – carte de géographie – pièces de monnaie).

En fonction des paramètres de l'espace référentiel, nous pouvons caractériser la relation entre les interlocuteurs d'asymétrie, dans tous les cas, du point de vue de l'âge, du statut et des capacités langagières. Les partenaires sont dans un rapport impliqué au sein de l'interaction sociale. Leur relation est par contre symétrique du point de vue de leur rapport au référent.

3.2. Implications discursives

La situation de jeu symbolique appartient à la catégorie des discours interactifs⁹¹ (Bronckart, 1977/1985, 1996). C'est une séquentialité dialogale-conversationnelle (Adam, 2005). Les participants y assument un rôle symétrique de construction du dialogue, la planification est donc polygérée. Par ailleurs, l'adulte va y assurer une forme d'étayage à l'intérieur de la zone proximale de développement⁹². Soulignons que l'intérêt de cette tâche de jeu symbolique dans ce contexte de thérapie logopédique réside dans son hétérogénéité discursive. En effet, la définition des paramètres de l'extralangage implique l'actualisation de divers types de discours avec différentes planifications et enveloppes linguistiques.

⁹¹ Voir Chapitre 2(1).

⁹² voir Chapitre 2(1.2).

De plus, les dialogues peuvent prendre deux formes spécifiques en fonction de la présence ou non d'une prise de rôle (discours représenté⁹³). De par sa forme dialogique, le discours actualisé implique une planification de type schématisation. Toutefois, la spécificité du jeu symbolique favorise également l'actualisation de scripts, plans, schémas narratifs⁹⁴.

Cette situation d'interaction donnera naissance en surface à une enveloppe linguistique en lien avec le type de discours interactif. Il est possible que des marques linguistiques fassent également référence à un discours de type narration⁹⁵ (Martin & *al.*, 1995; de Weck, 2005a) ou récit conversationnel.

4. Recueil et transcriptions des données du corpus

Chaque interaction logopédiste – enfant est enregistrée au moyen d'un enregistreur MP3, et vidéo filmée, sans la présence de l'expérimentatrice. Le corpus se constitue au total de l'enregistrement de 30 séances de thérapies logopédiques, cinq interactions pour chaque dyade, numérotées de 1 à 5. Dans un premier temps, les données enregistrées ont été transcrites au moyen du logiciel *Listen & Type*® (version x3.2, 1996 – 2005). Notre démarche de transcription a notamment été guidée par l'approche ethnométhodologique de l'analyse conversationnelle (Santacroce, 2000 ; Pekarek Doehler, 2006, chapitre 4).

4.1. Conventions de transcription

Les données recueillies ont été transcrites à partir de données audio (les extraits retenus à des fins d'analyse ont été vérifiés au moyen du visionnement des vidéos) dans leur intégralité en utilisant l'orthographe standard pour en faciliter la lecture. Dans le cas où la forme phonologique de l'item produit était considérablement éloignée de la forme appropriée, l'item était transcrit au moyen des signes de l'alphabet phonétique international (International Phonetics Association, 1999), mis entre crochets (Blanche-Benveniste, 1997; Ménager & Abou Haidar, 2002).

⁹³ Voir Chapitres 2(1) et 3(2.3).

⁹⁴ Voir Chapitre 2(1).

⁹⁵ Voir Chapitre 2(1).

Lorsque subsiste un doute sur le plan de l'intelligibilité d'un item verbal (hésitations entre deux ou plusieurs transcriptions, Blanche-Benveniste, 1997), la transcription douteuse est mise entre parenthèses et accompagnée d'un point d'interrogation (Gajo, 1997).

Les références aux aspects prosodiques reflètent des indications sommaires (intonations montantes et descendantes, Jefferson, 2004; allongements de syllabes, emphatisation, Gajo, 1997; Jefferson, 2004; pauses) et intuitives (sans usage de logiciel particulier). Nous avons pris en considération les prises de rôles produites sous forme de discours représenté⁹⁶. Le discours représenté est considéré comme un énoncé contenant un changement de prise en charge énonciative dont l'un des marqueurs est une modification prosodique et intonative signalant *«qu'une portion de texte n'est pas prise en charge (...) par celui qui parle, mais médiatisée par une autre voix»* (Adam, 2005, p.122). Le type de rôle endossé n'est pas mentionné, cette information n'étant pas pertinente pour nos analyses.

Comme nous l'avons évoqué au point précédant, malgré l'importance que nous accordons à cette dimension dans la perspective pragmatique et interactive de l'acquisition et de la pathologie du langage (voir chapitre 2(1), 2(2) et 4(2.3) nous avons transcrit principalement la dimension verbale. La dimension non verbale a été prise en compte en fonction des deux critères suivants:

- dans le cas où un tour de rôle verbal est remplacé pour un tour de rôle non verbal (de Weck & Rodi, 2005);

Exemple

Locuteur 1	alors/tu peux ouvrir toi ?
Locuteur 2	(ouvre le toit de la ferme)

- dans le cas où la dimension non verbale est nécessaire à la compréhension de l'énoncé (précision d'un déictique);

Exemple

Locuteur 1	ça c'est un panier/qu'est-ce qu'on peut mettre dedans ?
Locuteur 2	heu ça (désigne les légumes)

⁹⁶ Voir Chapitre 2(2.3.4).

Pour le reste du corpus, cette modalité ne nous offraient pas d'informations supplémentaires pour le type d'analyses que nous souhaitions effectuer, qui portait avant tout sur du matériel verbal. Elle n'est donc pas pertinente dans le marquage des séquences potentiellement acquisitionnelles dans ce type de situation.

Les transcriptions ont été mises en page de manière verticale (ligne par ligne), à la manière de la plupart des travaux en analyse conversationnelle. Le passage à la ligne suivante est effectué lors des changements de locuteurs uniquement (et non selon les unités de tours, démarche qui nous semblait trop coûteuse car elle implique une définition des limites de ces unités; Psathas & Anderson, 1990). Nous considérons par ailleurs un tour de parole comme une «*unité interactionnelle*» (Béguelin & al., 2000, p.225) au cours de laquelle un locuteur prend la parole sans être interrompu par son interlocuteur. Au moment du changement de locuteur, un nouveau tour de parole débute. Nous considérons également comme changement de tour de parole impliquant un passage à la ligne, une prise de tour d'un même locuteur, suite à une pause longue (voir exemple ci-dessous) considérée comme une place transitionnelle (Béguelin & al., 2000, p.225) potentielle que l'interlocuteur n'a pas prise:

Exemple

Locuteur 1: 1 en Chine/d'accord/alors moi j(e) crois qu(e) vais aller en Afrique
(5 sec)
Locuteur 1: 2 je pars en Afrique/voir les girafes/les lions/les:: les singes//

Dans nos transcriptions, nous avons numéroté les tours de parole de 1 à X pour chaque interlocuteur. L'identité des interlocuteurs a été anonymisée: les prénoms des enfants ont été changés et l'identification des logopédistes a été réalisée au moyen du code suivant L (= logopédiste) + A, B, C, D.

Nous avons eu recours à diverses conventions de transcriptions existantes, concernant la parole normale et/ou pathologique, chez l'enfant et/ou l'adulte (Mondada, 1994; Gajo, 1997; Blanche-Benveniste, 1997; Ménager & Abou Haidar, 2002; Tetnowski & Franklin, 2002; de Weck, 2002, notamment). Nous avons effectué des choix et sélectionné les catégories utiles en fonction des nécessités de notre traitement des données. Nos conventions de transcription se réfèrent à ces travaux.

Conventions de transcriptions

1	Chevauchements	Segments émis dans le même temps et notés sur deux tours de parole, signalés par le soulignement des éléments chevauchés (Blanche-Benveniste, 1997).	A.3: et alors i fait quoi/ <u>l(e)garçon ?</u> B.3: <u>i(l) va</u> jouer dehors
2	Segment inaudible	Segment incompréhensible	<...>
3	Transcription phonétique	Transcription avec signes de l'alphabet phonétique international mis entre crochets	[fokāpa]
4	Transcription incertaine	Doute sur le plan de l'intelligibilité	(manger ?)
5	Paroles rapportées	Le discours rapporté est introduit au moyen de deux points suivis de guillemets (Blanche-Benveniste, 1997)	alors elle dit: «allez-vous-en ! sales bestioles !»
6	Régulateurs	Éléments phatiques habituellement utilisés comme régulateurs de l'interaction	Mhm / euh / hein / ben
7	Commentaires visant une meilleure compréhension	Courte explication, commentaire, indication vocale nécessaires à la compréhension d'un élément transcrit, et mis parenthèses (Gajo, 1997)	(chuchote) (bruitages de voiture (voix grave) (fait semblant de ronfler)
8	Pause	Silence d'une durée variable dans le discours du locuteur ou entre interlocuteurs.	1 seconde: / 2 secondes: // 3 secondes et plus: (x sec.)
9	Intonation	Montante Descendante Exclamative	? . !
10	Allongement	Prolongation de la syllabe initiale, médiane ou finale,	Court: ba: Long: ba::
11	Emphatisation	Modification de l'intensité de la voix	ATTENDS : volume fort °attends° : volume faible
12	Discours représenté	Changement de prise en charge énonciative avec modification prosodique transcrit en italique.	<i>oh:: des p(e)tits oiseaux ! /j(e) vais les soigner/qu'est-c(e) qu'i(l) leur est arrivé?</i>

Dans un second temps, les données ont été répertoriées dans des grilles⁹⁷ au format Excel, de manière à pouvoir segmenter et coder le corpus. Ce codage nous a permis de mettre en évidence les constituants des *séquences potentiellement acquisitionnelles* (de Pietro & al., 1989; Py, 1990), et croiser nos données brutes dans le but de répondre à nos questions de départ et vérifier nos hypothèses de recherche.

⁹⁷ Voir Chapitre suivant.

5. Méthode et outils d'analyse

Le projet initial de notre travail de recherche est de parvenir à saisir les mécanismes acquisitionnels actifs dans le contexte d'une séance de thérapie logopédique de type jeu symbolique. Nous souhaitons repérer les échanges favorables à l'évolution des capacités langagières de l'enfant et observer leur organisation formelle. Partant de l'observation d'une asymétrie dans les compétences langagières des partenaires de l'interaction (telle que décrite dans les recherches en acquisition/pathologie du langage et dans une langue seconde⁹⁸), notre postulat est basé sur l'existence de séquences dites potentiellement acquisitionnelles dans notre corpus. Nous avons ainsi procédé en trois temps (Wanlin, 2007):

- 1) *Un temps de préanalyse*, basé sur notre objectif initial d'identification et de mise en évidence des SPA dans les interactions logopédiste – enfant, étape préliminaire de délimitation de notre champ d'investigation, de structuration et d'opérationnalisation de nos idées premières. Au cours de cette étape, nous avons procédé à maintes lectures du corpus, dans le but de repérer des indices permettant un découpage en vue de son analyse.
- 2) *Un temps d'exploitation du matériel*, au cours duquel nous avons élaboré une grille d'analyse constituée de catégories. Le fait de déterminer des catégories a pour objectif de réunir sous un titre générique des éléments ayant des propriétés communes qui nous permettent de classer les données du corpus et d'en obtenir une représentation simplifiée (Bardin, 1977).
- 3) *Un temps de traitement, d'interprétations et d'inférences*, au cours duquel nous avons traité les données brutes au moyen d'opérations statistiques simples telles que les pourcentages dans le but d'établir des tableaux de résultats, des figures graphiques et des modèles permettant la mise en relief des informations récoltées. Ces résultats étayés par l'analyse conversationnelle d'exemples sélectionnés dans le corpus ont ensuite été interprétés notamment à la lumière de nos hypothèses de travail.

⁹⁸ Voir chapitres 2 et 4.

5.1. Démarche générale

Notre objectif fondamental est de mettre en évidence et décrire des SPA afin de souligner leur pertinence dans les interactions logopédiste — enfant. Ne disposant pas d'un outil méthodologique fini, pour une analyse telle que nous souhaitons la réaliser, nous avons construit notre propre instrument d'étude, sous forme d'une grille, en nous référant à certaines recherches (Salazar-Orvig & *al*, 2007; projet «Cognitique⁹⁹»: de Weck, 2005b; Ingold & *al.*, 2005, notamment). Afin d'empiriquement démontrer la validité des objectifs généraux de notre recherche, notre outil méthodologique devait nous permettre de décrire avec précision la structure d'un échange de type SPA et son statut dans la dynamique des interactions entre la logopédiste et l'enfant. Il s'agissait de mettre en évidence:

- une dimension formelle: identifier les caractéristiques formelles des SPA, d'une part sur le plan de leur structure interne (le nombre d'interventions, de mouvements qui les constitue, les niveaux linguistiques), d'autre part le statut des SPA dans l'ensemble du corpus (les aspects récurrents des SPA dans l'ensemble des situations d'interaction);
- une dimension fonctionnelle: appréhender le fonctionnement des SPA dans l'ensemble de la dynamique interactionnelle (responsabilité des initiations et des ratifications, intentions communicatives dans l'alterance des «offres» et des «saisies», occurrence d'un même item source à l'intérieur d'une même interaction, d'une interaction à l'autre, appropriations des enfants).

Notre questionnement de départ est lié à l'existence de ces séquences dans des situations langagières mettant en interaction une logopédiste et un enfant avec tsdl. Nous supposons que ces séquences devraient comporter des spécificités, par rapport à celles décrites dans les recherches en acquisition d'une langue seconde, différences dues au croisement du contexte d'acquisition d'une langue première avec le contexte de la pathologie du langage dont est affecté l'enfant.

⁹⁹ Programme de recherche (subventionné par le CNRS, France), élaboré sous l'impulsion de l'équipe du prof. Josie Bernicot de l'Université de Poitiers, et en particulier de Virginie Laval, maître de conférence. Ce programme a regroupé plusieurs équipes de France, de Belgique et de Suisse (Institut d'orthophonie, Université de Neuchâtel) et s'intitule: « *Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire - Evaluation et remédiation des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique* ».

Dans ce sens, nous utiliserons de préférence l'expression *échange de type SPA* pour marquer cette différence. Nous avons choisi le terme d'échange en référence aux échanges réparateurs de Goffman (1974), évoquant la représentation d'un obstacle sur le plan de l'intercompréhension, obstacle qu'il s'agit de dépasser. Nous avons maintenu l'expression d'SPA (par contraste à des termes comme pédagogique, didactique ou correctif par exemple), en dépit des différences supposées en fonction du contexte, car c'est celui qui nous semblait le plus approprié à décrire la nature des processus d'acquisition/apprentissage en jeu dans les interactions logopédiste – enfant.

La première étape de notre travail d'analyse a consisté à identifier des échanges de type SPA dans notre corpus, c'est-à-dire une série d'échanges conversationnels ternaires tels que décrits dans le quatrième chapitre (Goffman, 1973; Sinclair & Coulthard, 1975; Schegloff, 2000; Wong, 2000; Kurhila, 2001; de Pietro, & *al.*, 1989; Py, 1990). Cette identification nous a permis d'engager une réflexion dans le but de développer des catégories d'analyse des échanges de type SPA tels qu'ils se présentent dans les dyades. Nous référant principalement aux SPA (de Pietro, & *al.*, 1989; Py, 1990), nous avons repéré la série de trois mouvements successifs qui constituent les échanges de ce type dans les différentes dyades.

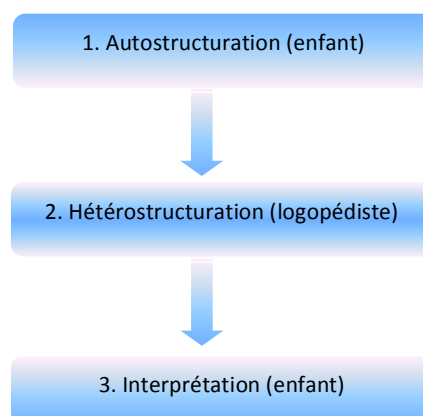


Figure 13: modèle des SPA en trois mouvements appliqué aux dyades du corpus.

D'une part, nous avons considéré comme SPA uniquement les échanges dans lesquels l'interprétation de l'enfant comprenait une reprise (mouvement d'interprétation; acceptation explicites, Clark, 1990). Dans ce sens, nous avons éliminé les acceptations tacites (Clark, 1990), donc les échanges qui se clôturaient par un simple acquiescement de l'enfant, comme nous pouvons le voir dans l'exemple 4.

Exemple 4:

JJ26 ouais // on range tout qu'est aux [pEmobil]
 LE27 tout CE qui est aux playmobils
 JJ27 ouais // qu'est là

Ces acceptations tacites ont certes une fonction dans l'acquisition, en tant que ratification de la reconnaissance d'un mot, d'un élément particulier avec, peut-être, une intégration de cet élément en mémoire. Néanmoins, il nous semblait difficile d'avoir un contrôle non interprétatif sur cette saisie.

D'autre part, certains enchaînements particuliers de mouvements ont été retenus dans nos analyses. Il s'agit des quatre cas de figure suivants :

1. Il peut y avoir un intervalle temporel entre le mouvement d'autostructuration de l'enfant et le mouvement d'hétérostructuration de l'adulte:

Exemple 5

SC170	oh / i(l) y a pas [rab] /
SC170	est tout [pati] la maison
LA174	oh ben voilà / on dit i(l) y pas crabes ou pas _
SC171	et puis i(l) y a pleut pleut pas et pis a pas d(e) [tenEr]
LA175	oh ben c'est super
SC172	i(l) y a pas d(e) [kro] [waj]
LA176	i(l) y a pas de quoi ?
SC173	de [waj] //
LA177	de vagues
SC174	ouais
LA178	mhm mhm / Stan j(e) voulais te d(e)mander avant / on dit i(l) y a pas crabes /
LA178	ou i(l) y a pas DE crabes ?
SC175	de crabes
LA179	de crabes / hein ouais /

Dans l'exemple 5, nous observons un emboîtement de deux échanges de type SPA. Le premier échange débute en SC170 et concerne l'item [rab]. La logopédiste effectue un mouvement d'hétérostructuration qui échoue, dans le sens où elle est interrompue par l'enfant et l'item n'est pas repris. Puis, un deuxième échange est initié par la logopédiste en LA176 et terminé en SC174. Au tour de parole suivant (LA178), la logopédiste reprend l'échange de type SPA interrompu plus haut et, de fait, le ré-initie. Entre l'énoncé qui a provoqué l'échange de type SPA et le mouvement d'interprétation de l'enfant, onze tours de parole ont été échangés.

2. Les mouvements d'hétérostructuration et d'interprétation peuvent s'enchaîner à plusieurs reprises dans un même échange conversationnel de type SPA. Ils concernent toujours le même item source et dans ce sens peuvent être décrits en tant qu'enchâssement (Gülich & Kotchi, 1983) ou restructuration verticale (Hoodin, 2011).

Exemple 6

JJ51	ouais / par-dessus le / les [trokodik]	Item source
LE52	les CROcodiles	Hétérostructuration
JJ52	[tro / kodil]	Interprétation
LE53	dis le encore une fois	Hétérostructuration
JJ53	CR :Ocodile	Interprétation
LE54	crocodile /	Hétérostructuration
LE54	oui	

3. Dans l'enchâssement des mouvements d'hétérostructuration et d'interprétations peuvent s'intercaler des interventions qui n'ont pas de lien direct avec l'échange de type SPA. Ces interventions sont en lien avec le jeu symbolique et s'immiscent dans l'échange de type SPA, comme dans l'exemple 7. Dans ce cas, nous ne les avons pas pris en compte.

Exemple 7

JW116	je mets / heu : / des herbes
LC117	de l'herbe ?
JW117	ouais
LC118	tu mets DE l'herbe
JW118	allez les animaux !
LC119	qui c'est qui va manger DE l'herbe ?
JW119	et ben ça c'est / le cheval qui / qui mange par ici // i(l) faut pas manger main(te)nant ! /
LC120	qu'est-ce qu'il aime manger le cheval ?
JW120	i(l) aime de l'herbe / i(l) faut pas manger main(te)nant
LC121	mhm / il aime manger de l'herbe le cheval
LC121	c'est juste ouais /

4. Un quatrième mouvement peut clore l'échange conversationnel de type SPA, agissant comme une ratification (Clark, 2006) ou une évaluation (Sinclair & Coulthard, 1975) du mouvement précédant.

Exemple 8 : ratification

DM43	<...> (chuchote) / oh là une [baʃ] / une [baʃ]
LD44	une VAche
DM44	une VAche
LD45	ouais ratification

Exemple 9: évaluation

JO66	on vole une flèche
LB67	on vole une
JO67	flèche /
JO67	ah non une p / une
LB68	une // pl
JO68	plume
LB69	une plume /
LB69	exact évaluation

Ce repérage nous a également permis d'extraire différents éléments qui nous semblaient particulièrement utiles pour comprendre les mécanismes qui permettent au processus d'acquisition d'avoir lieu dans les interactions logopédiste — enfant:

1. L'énoncé précis qui *déclenche l'échange*. Nous considérons l'énoncé source comme déclencheur de l'échange et, à cet effet, il est envisagé comme le premier énoncé de l'échange de type SPA. Deux raisons, en lien avec le phénomène de bifocalisation (Bange, 1992), ont motivé ce découpage à partir de l'énoncé source.
 - a. Un phénomène de focalisation sur la forme a lieu dans cet énoncé. C'est ce phénomène qui déclenche une réaction en chaîne (séquence ternaire): une intervention réactive de l'interlocuteur, à l'origine même de la saisie du locuteur.
 - b. Un phénomène de centration sur le contenu, à savoir un problème lié à l'intercompréhension, est à l'origine de la séquence ternaire.
2. La responsabilité de *l'initiation* du mouvement d'hétérostructuration;
3. La *forme* que peut prendre le mouvement *d'hétérostructuration* (reprise, demande par exemple);
4. La forme de l'interprétation de l'enfant, c'est-à-dire la manière dont l'enfant *s'approprie* la proposition de la logopédiste (approches de la forme correcte de l'item) (reprises notamment);
5. Le *niveau linguistique* (phonologique, lexical, morphosyntaxique, discursif, pragmatique) abordé dans les échanges de type SPA;
6. Les *reprises* des énoncés déclencheurs de SPA à l'intérieur d'une même interaction et entre les interactions d'une même dyade.

En nous référant aux diverses recherches concernant les échanges ternaires, nous avons élaboré notre propre définition des mouvements constitutifs des échanges de type SPA, la terminologie évoquée pour les seules SPA (de Pietro & al.; Py, 1990) ne permettant pas de décrire précisément les processus en jeu dans notre objet de recherche. Ainsi, nous avons déterminé:

1. L'*item source* (Gulich & Kotchi, 1983), forme du premier mouvement.
2. L'*offre* (Clark, 1999, 2006, 2010), forme du second mouvement.
3. La *saisie* (Wong & Simard, 2001; Clark, *ibid.*), forme du troisième mouvement.
4. La *ratification* (Clark, *ibid.*), forme du quatrième mouvement.

Notre questionnaire s’est ensuite axé sur la présence ou non de ces quatre mouvements dans les échanges de type SPA afin de définir un fonctionnement récurant dans la dynamique conversationnelle de ces échanges entre logopédiste et enfant. La première étape de notre analyse a ainsi été guidée par une démarche de type «bottom – up», dans le sens où nous avons développé et affiné des critères d’analyse à partir d’un fondement méthodologique existant. Dans un second temps, nous avons établi une liste précise des divers critères d’analyse, sous forme de grille (annexe iv).

Prénom	Age	Logo	I°	Loc	N°TDP	Intervention	N°SPA	Nbre SPA	Item source	Item reformulé par l’E.	Type VDA	MVT	Forme MVT	Niveau	Initiation	Intention communic.	Mode de réalisation	Type reformulation	Nbre intervention	Mention / Usage	Reprises

Figure 14 : catégories d’analyse.

Signalons que les six premières colonnes de notre grille d’analyse donnent des indications liées aux locuteurs et à l’interaction que ces derniers sont en train de co-construire.

- Trois critères nous permettent de rechercher avec facilité les informations liées au prénom, à l’âge de l’enfant au moment de l’interaction ainsi qu’à la logopédiste (A; B; C; D; E) intervenant dans la séance de thérapie.
- Nous précisons l’interaction (I°) dans laquelle les locuteurs sont impliqués (de la première interaction: 1 à la dernière: 5) dans le but de répertorier les items sources apparaissant une seconde fois dans deux interactions différentes (inter – interactions)¹⁰⁰.
- Le fait d’indiquer le locuteur responsable d’une intervention (logopédiste/L/ vs enfant/E/) nous permet de mettre en évidence le partenaire de l’interaction qui prendra l’initiative d’un échange de type SPA (lorsque ce critère est croisé avec celui de l’initiation d’une SPA: codé INI¹⁰¹);
- Enfin, une colonne fait référence à l’organisation du dialogue en tours de paroles (numérotés de 1 à X), ceci de manière d’une part à situer chaque intervention dans l’intégralité de l’interaction, d’autre part à mettre en évidence la continuité des interventions de la logopédiste et de l’enfant.

¹⁰⁰ Voir plus bas.

¹⁰¹ Voir plus bas.

Finalement, nous avons appliqué nos catégories d'analyse au corpus, dans le but de décrire la construction de ces séquences ainsi que leur fonctionnement dans chaque interaction, dans chaque dyade. Dans ce sens, c'est un processus de type «top – down» qui a guidé cette dernière étape de notre raisonnement. Le but de cette démarche est d'obtenir un profil des processus acquisitionnels des échanges de type SPA qui ont lieu dans les interactions logopédiste – enfant, au cours d'un jeu symbolique.

Dans ce qui suit, nous présentons les catégories d'analyse qui nous ont permis de décrire précisément la manière dont se construisent les échanges de type SPA de ce corpus.

5.2. Catégories d'analyse

La totalité des transcriptions des interactions de chaque dyade a été saisie dans la grille d'analyse élaborée¹⁰². Les catégories d'analyse sont mentionnées dans 22 colonnes successives.

- Chaque catégorie fait référence à une dimension descriptive et qualitative liée à la forme, au niveau linguistique et pragmatique des interventions.
- Pour chaque catégorie, des critères avec un codage particulier ont été conçus (signalé en majuscules dans la description qui va suivre).

5.2.1. Identification des échanges de type SPA

5.2.1.1. Dénombrement des SPA

Chaque échange de type SPA est numéroté de 1 à X (SPA1 à SPAX). Cette numérotation permet d'identifier chaque échange de type SPA dans une interaction et de mettre en évidence le nombre de ces échanges par interaction.

¹⁰² Voir annexe iv.

Nous avons inventorié le nombre d'échanges de type SPA ayant eu lieu au cours des six interactions logopédiste – enfant qui constituent une dyade, et mis en évidence la répartition des échanges de ce type ayant été co-construits au cours de chaque interaction. Nous avons ensuite établi un nombre moyen d'échanges de type SPA par dyade et dans l'ensemble du corpus.

5.2.1.2. Dénombrement des interventions constitutives des échanges de type SPA

Une segmentation en *intervention* a été effectuée sur les échanges de type SPA. Nous considérons comme une intervention les énoncés possédant une même valeur fonctionnelle (valeur illocutoire/genre discursif). Une intervention peut être initiative, initiative-réactive ou réactive. Deux interventions différentes d'un même locuteur sont séparées par une pause, courte ou longue (exemple 13, LB252) et/ou possèdent une valeur fonctionnelle différente (Bernicot, 1991). La segmentation des tours de parole en intervention est uniquement effectuée dans les échanges définis comme SPA. Dans ce cas, un tour de parole peut contenir plusieurs interventions (exemple 13, LB252).

Exemple 10: dénombrement des interventions (dyade JO).

TdP	Interventions	Nbre interv.
JO251	(...) les [MYti] couleurs / j'en ai d(é)jà vu	1
LB252	les [myti] couleurs ? / les quoi ?	2
JO252	les [miti] couleurs serpents	1
LB253	ah :c'_	1
JO253	ça c'est::	1
LB254	les mul / ti / co / lores	1
JO254	colores /	1

Cette segmentation nous permet de décrire et qualifier la nature linguistique et la valeur pragmatique des éléments qui composent des échanges de type SPA. Nous avons quantifié le nombre d'interventions constitutives de chaque SPA afin de décrire un nombre moyen d'interventions sur lequel se jouent les échanges, avec l'idée que cette quantification pourrait permettre une description d'une dynamique particulière de ces échanges de type SPA.

Faisant référence aux recherches en acquisition du langage (Clark, 2002; 2003; 2007) et en linguistique de l'acquisition d'une seconde langue (Sinclair & Coulthard, 1975; de Pietro & *al.*, 1989; Py, 1990; Schegloff, 2000; Wong, 2000; Kurhila, 2001) nous avons élaboré des critères servant à la description et à l'extraction d'un échange de type SPA. C'est avant tout l'observation de la diversité et du caractère répétitif des séquences qui nous a permis de construire un outil de description plus fin et adapté aux situations d'interaction qui nous intéressent. Le terme de mouvement (Goffman, 1974; 1987; Pietro & *al.*, 1989; Bernicot & *al.*, 2006; Delamotte-Legrand & *al.*, 2008, notamment) reflète le caractère dynamique de ces blocs d'échanges verbaux à dominance de reprises qui forment les SPA. En effet, s'il est certain que les enchaînements et la continuité des tours de parole jouent un rôle fondamental dans la co-construction des conversations, il existe également une part de discontinuité, ingrédient essentiel de l'évolution du dialogue (Delamotte-Legrand & *al.*, 2008). C'est bien ce que nous avons retrouvé dans l'agencement des mouvements constitutifs des SPA, comme nous allons le décrire ci-dessous.

Les multiples relectures du corpus ont permis de faire ressortir certains éléments récurrents dans les échanges. Ces éléments ont servi à l'identification des échanges de type SPA. Ainsi, mettant en évidence ce qui nous semblait être un quatrième mouvement dans ces échanges, nous avons voulu chercher à comprendre quand, comment et à quel fréquence ce mouvement intervenait. Nous sommes donc parvenue à une conception d'échanges de type SPA en quatre mouvements, composés chacun de formes linguistiques caractéristiques.

Mouvement 1 (MVT1) : correspond à un mouvement d'*autostructuration* (de Pietro & *al.*, 1989; Py, 1990). Il est produit par l'enfant et agit comme ouverture de l'échange de type SPA. Ce mouvement est constitué par un *item source* (IS). Comme nous l'avons décrit plus haut, il s'agit de l'intervention à l'origine de l'échange de type SPA. Soit cette intervention est focalisée sur la forme et soulève une problématique langagière (phonologique, lexicale, morphosyntaxique, discursive ou pragmatique), soit elle est centrée sur le contenu, à savoir un problème d'intercompréhension. Dans les deux cas, le statut de cette intervention est défini par l'attention que lui porte un locuteur dans le tour de parole suivant.

Exemple 11 : item source contenant une problématique phonologique (dyade Dan).

TdP	Interventions	Item source	MVT	Forme Mouvement
DM43	(...) / oh là une [baʃ] / une [baʃ]	[baʃ]	MVT1	Item Source
LD44	une VAche	[baʃ]		
DM44	une VAche	[baʃ]		

Exemple 12 : item source contenant une problématique lexicale énoncée sous forme de demande (dyade Dan).

TdP	Interventions	MVT	Forme Mouvement
DM18	<...> c'est quoi ?	MVT1	Item Source
LD19	l'ambulance / c'est le docteur / ça c'est la police / tu vois là / c'est écrit « police » / j(e) suis sûre que tu reconnais ça	MVT2	
DM19	la police	MVT3	
LD20	ici aussi c'est écrit police / et ici aussi c'est écrit police //	MVT4	

Mouvement 2 : correspond au mouvement d'*hétérostructuration* : intervention sous forme d'*offre* de la logopédiste dans le but d'étayer l'enfant dans la poursuite de son discours, la reformulation d'un énoncé ou encore à des fins d'intercompréhension. Ce mouvement, lorsqu'il intervient à la deuxième intervention, définit le statut de l'item source et initie l'échange de type SPA. Nous avons déterminé deux formes à ces offres :

- le *capteur* (CAP) : intervention de l'interlocuteur qui focalise l'attention du locuteur sur l'item source et suscite un ajustement. Dans l'exemple 13, la logopédiste, met en évidence son incompréhension (demande de clarification) et suggère une reformulation de l'item source.

Exemple 13: mouvement 2 / capteur (dyade Jérémy).

TdP	Interventions	MVT	Forme Mouvement
JJ17	[weveje] à // où [z] ai [wEREje]	MVT1	Item Source
LE18	j'ai pas compris ?	MVT2	Capteur
JJ18	où où moi RE / veill / é :		

- la *proposition* (P): proposition de formulation comme modification de l'item source;

Exemple 14: mouvement 2 / proposition (dyade Dan).

TdP	Interventions	MVT	Forme Mouvement
DM24	là / (i)l est (i)l est arrivé / est dans la [pating]	MVT1	Item Source
LD25	le parking	MVT2	Proposition
DM25	[paking] (bruitages de voiture)		

Mouvement 3 : mouvement attestant une prise en charge de l'énoncé, une *saisie*¹⁰³ (SAI), en vue d'un remodelage de l'item source. La saisie fait suite à un capteur (CAP) ou à une proposition (P) de l'adulte. Elle est définie comme une tentative d'approche de la formulation appropriée de l'item source. Le mouvement 3 est primordial pour définir un échange de type SPA. En effet, c'est la saisie qui va donner à la séquence son statut de «potentiellement acquisitionnel».

¹⁰³ Voir Chapitre 4.

Exemple 15: mouvement 3 / saisie (dyade Jo).

TdP	Interventions	Mvt	Forme MOuvement
JO118	j(e) mets l'['etaj] comme ça	MVT1	Item Source
LB119	l'étagère là	MVT2	Proposition
JO119	['etaze] là /	MVT3	Saisie

Mouvement 4 : ce mouvement clôt l'échange de type SPA. Il prend la forme d'une ratification (Clark, 2006) (RAT) dont l'objectif est de donner quittance aux échanges qui ont eu lieu, d'en approuver l'aboutissement. Elle peut être mise en lien avec la troisième phase des séquences de correction (McHoul, 1990; Johnson, 1995). Cette clôture n'est pas formellement indispensable à la poursuite de l'interaction.

Exemple 16 : mouvement 4 / ratification (dyade Stan).

TdP	Interventions	MVT	Forme MVT
SC44	aussi [œ] pied		
LA45	[œ] pied ?		
LA45	ou le pied ?		
SC45	le pied		
LA46	voilà / ça c'est le pied /	MVT4	Ratification
	absolument / ouais /	MVT4	Ratification

Afin de parvenir à décrire l'organisation interne des échanges de type SPA dans les dyades, nous avons mis en évidence deux cas de figure permettant d'identifier les échanges de type SPA dans les interactions logopédiste – enfant, en fonction de la présence ou non des quatre mouvements décrits plus haut.

1. SPA composée de quatre mouvements.

Exemple 17: SPA constituée des quatre mouvements (dyade Dan).

TdP	Interventions	MVT	Forme MVT
DM48	va [laɛb]	MVT1	Item Source
LD49	i(l) va dans l'herbe / d'accord	MVT2	Proposition
DM49	LE l'['ɛb] / hé ! [gad] monsieur	MVT3	Saisie
LD50	oui : /	MVT4	Ratification

2. SPA composée de trois mouvements.

Exemple 18: SPA sans le MVT4 (dyade Dan).

TdP	Interventions	MVT	Forme MVT
DM64	non / (bruitages) non c'est là / la [pizõ]	MVT1	Item Source
LD65	là c'est la cage pour un animal /	MVT2	Proposition
LD65	non mais si c'est une voiture en panne on la met ici		
DM65	le cage	MVT3	Saisie
LD66	elle elle a fait le plein c'est bon_		

5.2.1.4. Initiation des échanges de type SPA

Pour chaque échange de type SPA, nous avons défini l’interlocuteur responsable de l’initiation (INI) de la séquence. L’initiation peut être jointe (intervention suivant immédiatement l’item source) ou disjointe (item source séparé de l’intervention initiatrice).

Exemple 19: initiation jointe.

TdP	Interventions	Forme MVT	Initiation
JJ88	un hôtel heu / après i(l)s vont repartir dans / une semaine //	Item Source	
LE89	DANS / une semaine /	Proposition	Initiation
LE89	ou PENDant / une semaine ?	Proposition	
JJ89	PENDant une semaine	Saisie	

Exemple 20 : initiation disjointe.

JJ73	<i>bonjour ! [tjède]</i>	Item Source	
LE74	<i>c’est moi qui voulais un sapin</i>		
JJ74	<i>voilà</i>		
LE75	tenez /	Proposition	Initiation
LE75	tenez Jérémy	Proposition	
JJ75	tenez	Saisie	

5.2.2. Niveau linguistique des échanges de type SPA.

Comme nous l’avons vu plus haut¹⁰⁴, les troubles spécifiques du développement du langage affectent les productions langagières des enfants aux niveaux phonologique, lexical, syntaxique, discursif et pragmatique. Ce sont ces cinq niveaux qui ont été utilisés pour définir nos catégories. Dans une même démarche heuristique, nous avons déterminé les niveaux linguistiques des échanges de type SPA de ce corpus (en référence à de Weck, 2000, notamment) en analysant d’une part la problématique linguistique de l’item source contenue dans le premier mouvement, dont le statut est conféré par le second mouvement, d’autre part la saisie de l’enfant (troisième mouvement), cette dernière faisant foi dans la définition du niveau linguistique sur lequel porte l’échange de type SPA.

Exemple 21: détermination du niveau linguistique.

TdP	Interventions	MVT
JJ51	ouais / par-dessus le / les [trokodil]	MVT1
LE52	les CROcodiles	MVT2
JJ52	[tro / kodil]	MVT3

Au second mouvement, la logopédiste reformule phonologiquement l’item source (JJ51).

¹⁰⁴ Voir Chapitre 2.

L'enfant tente de répéter la proposition et modifie phonologiquement sa production initiale. Le niveau phonologique sur lequel porte l'échange de type SPA est clairement identifiable dans les trois mouvements.

L'exemple 22 par contre ne permet pas une identification aussi limpide du niveau linguistique.

Exemple 22: définition du niveau linguistique.

TdP	Interventions	MVT
JJ28	la [tɛɛ:visiõ] // mets en place d'accord ?	MVT1
LE29	quoi ?	MVT2
JJ29	j(e) mets en place	MVT3
LE30	tu mets en place le salon ?	MVT4
JJ30	ouais //	MVT4

Un problème affecte l'intercompréhension (JJ28). Il est mis en évidence par la demande de clarification de la logopédiste (LE29) qui initie l'échange de type SPA. À ce moment précis de l'échange, nous ne parvenons pas encore à déterminer le niveau linguistique de la SPA. Il faut attendre la saisie de l'enfant (modification de la prise en charge énonciative par rapport à l'item source) pour que nous puissions définir le niveau discursif.

Nous supposons que l'analyse de ces niveaux nous donne des informations d'une part sur l'orientation linguistique de l'étayage des logopédistes, d'autre part sur le type de difficultés sur lesquelles se centrent les partenaires des dyades.

5.2.2.1. Niveau phonologique (PHONO)

Ce niveau fait référence à la relation entre signifiant et signifié, en se concentrant sur le pôle signifiant de cette relation, c'est-à-dire la forme phonologique du mot. Lorsque la forme phonologique du mot s'éloigne de la forme conventionnelle attendue, il est possible que l'un des interlocuteurs mette en évidence cette difficulté (comme le fait la logopédiste au moyen d'une hétéro-reformulation dans l'exemple 23). La saisie de l'enfant qui tend à améliorer la forme phonologique permet alors de confirmer le niveau phonologique de l'échange de type SPA.

Exemple 23 : niveau phonologique (dyade Dan).

TdP	Interventions	Item source	Niveau
DM40	i(l)s tournent le [kyrœj]?	[kyrœj]	PHONO
LD41	les ECU /euils //	[kyrœj]	PHONO
DM41	écureuil / i(l)s zzzzzzzzzzzzz	[kyrœj]	PHONO

5.2.2.2. Niveau lexical (LEX)

Le niveau lexical fait référence à ce qui a trait au lexique. Lorsque la relation conventionnelle signifiant et signifié ne correspond pas à l'attente de l'interlocuteur (exemple: si le signifié poule a pour signifiant [m u t ò]), lorsque le locuteur ignore le lexique se rapportant à un élément précis ou doute à ce propos, ou s'il y a malentendu sur un item lexical, une intervention a lieu dans le but de fournir une proposition lexicale, ainsi que nous pouvons le voir dans l'exemple 24 (LB33):

Exemple 24: niveau lexical (dyade Jo)

TdP	Interventions	Item source	Niveau
JO32	un un un chien	chien	LEX
LB33	heu : non / c'est un mou	chien	LEX
JO33	ton	chien	LEX
LB34	mouton	chien	LEX

5.2.2.3. Niveau morphosyntaxique (MORPH)

Le niveau morphosyntaxique fait référence à l'ensemble des règles et des procédés de formulation et de construction des énoncés. Dans la situation d'interaction enfant – logopédiste, les échanges de type SPA de ce niveau peuvent concerner des difficultés isolées (ne dépendant pas de l'ancrage discursif) affectant la conjugaison des verbes, la production de pronoms, de déterminants, de conjonctions et d'adverbes, les aspects de genre et de nombre, difficultés fréquemment mises en évidence chez les enfants souffrant de tsdl¹⁰⁵.

Exemple 25: niveau morphosyntaxique : problématique affectant un déterminant

TdP	Interventions	Item source	Niveau
JO154	mettre dans la garage	la garage	MORPH
LB155	mettre dans LE garage	la garage	MORPH
JO155	le garage /	la garage	MORPH
JO155	ouais d'accord /	la garage	MORPH

5.2.2.4. Niveau discursif (DISC)

Le niveau discursif fait référence aux relations entre l'activité langagière et le contexte, qui exerce un contrôle sur les unités de surface du texte (enveloppe linguistique). Les échanges de type SPA portant sur le niveau discursif sont en lien avec le choix inapproprié d'une forme verbale, d'un connecteur, d'un pronom personnel en fonction de l'ancrage discursif.

¹⁰⁵ Voir Chapitre 2.

En fonction du type de discours, nous pouvons nous attendre à une faible actualisation d'opérations anaphoriques et les introductions de référent inappropriées et reprises inadéquates seront peu présentes.

Exemple 26: niveau discursif (dyade Jo)

TdP	Interventions	Item source	Niveau
JO34	heu on fait _	on fait	DISC
LB35	tu dis «on fait» parc(e) que vous faites toujours maint(e)nant ? / tu vas encore ?	on fait	DISC
JO35	heu non / j'y vais plus	on fait	DISC
LB36	ah t(u) y vas plus / alors tu peux dire «on FAlsait»	on fait	DISC
JO36	on faisait	on fait	DISC
LB37	voilà /	on fait	DISC

Dans l'exemple 26, l'utilisation du présent dans l'intervention JO34 a une influence sur la compréhension du contexte, du vécu de l'enfant. De cette formulation découle le fait que l'enfant exerce encore une activité (dans ce cas le «break») alors que dans la réalité, il n'en fait plus. Le temps du verbe n'est donc pas approprié par rapport à l'ancrage discursif.

5.2.2.5. Niveau pragmatique (PRAGM)

Le niveau pragmatique fait référence au fonctionnement et à l'usage du langage en contexte. Les formulations de politesse en font partie, comme dans l'exemple 27.

Exemple 27: niveau pragmatique (dyade Jo).

TdP	Interventions	Item source	Niveau
JO97	heu // pour l'avoir on dit «s'il te plaît»	on dit «s'il te plaît»	PRAGM
LB98	mhm / alors / pour me d(e)mander / tu peux dire «s'il te plaît / est-ce que / »	on dit «s'il te plaît»	PRAGM
JO98	tu m(e) le prêtes ?	on dit «s'il te plaît»	PRAGM
LB100	ouais /	on dit «s'il te plaît»	PRAGM
LB100	à la maison	on dit «s'il te plaît»	PRAGM
JO100	à la maison	on dit «s'il te plaît»	PRAGM
LB101	d'accord / alors oui / Jo/	on dit «s'il te plaît»	PRAGM

5.2.3. Fonctionnement des échanges de type SPA.

Nous souhaitons appréhender comment s'enchaînent les interventions qui constituent les échanges de type SPA et avec quelle intention communicative. Comme nous l'avons évoqué, notre questionnement s'est orienté selon cinq axes de questionnement¹⁰⁶:

- a) Quel locuteur initie un échange de type SPA et par quels moyens linguistiques ?
- b) Par quels moyens linguistiques l'enfant réalise-t-il une saisie ?
- c) Comment la logopédiste produit-elle une offre et comment favorise-t-elle/relance-t-elle les saisies?
- d) Comment les locuteurs réalisent-ils la clôture/ratification de cet échange ?
- e) Comment l'enfant parvient-il à s'approprier les offres de la logopédiste ?

Pour ce faire, nous avons analysé les interventions des échanges de type SPA en leur attribuant une intention de communication en terme d'acte de langage en procédant selon un principe «bottom up». Dans un premier temps, avons répertorié les interventions en nous référant aux théories des actes de langage chez l'enfant (Bernicot 1992a, 1992b, 1995, 2000; 2006; Dardier, 2004; Vanderveken, 1992). Cette classification nous permet de décrire les moyens pragmatico-linguistiques dont use chaque partenaire des dyades pour co-construire les échanges de type SPA. Dans un second temps nous avons croisé les catégories générales des actes de langage et leurs modes de réalisation avec les mouvements constitutifs des échanges de type SPA, afin de tenter de répondre aux quatre questions citées plus haut.

5.2.3.1. Catégories générales des actes de langage

Les interventions ont été classées selon des catégories visant à mettre en évidence leur valeur illocutoire (acte social intentionnel, intention de communication: Bernicot, 2006; Vanderveken, 1992) ainsi que le mode de réalisation de ces actes de langage. Les intentions de communication sont généralement réparties en cinq catégories¹⁰⁷ (Bernicot, 2006; Vanderveken, 1992), dont voici un bref rappel:

¹⁰⁶ Voir plus haut, question de recherche.

¹⁰⁷ Voir Chapitre 2.

- a) Les actes de langage directifs impliquent une tentative du locuteur dans le but de faire agir son interlocuteur (sous forme de demandes, d'ordres ou de conseils par exemple).
- b) Les actes de langage assertifs représentent les choses telles qu'elles existent dans le monde.
- c) Les actes de langage expressifs permettent au locuteur de manifester un état mental à propos de l'état des choses (excuses, remerciements, évaluations, félicitations, par exemple).
- d) Les actes de langage déclaratifs impliquent le locuteur dans l'accomplissement de certaines actions dans le monde au moment même de l'énonciation (ratifications, bénédictions, licenciements, par exemple).
- e) Les actes de langage promissifs (ou engagements) engagent le locuteur à accomplir des actions futures (telles que les promesses ou les menaces, par exemple).

Étant donné la nature de la relation interactive, le type d'échange analysé et l'âge des enfants, nous n'avons pas considéré les deux dernières catégories (actes de langage déclaratifs et promissifs). La prise en compte d'un quatrième phénomène nous a amenée à élaborer une catégorie supplémentaire. En effet, l'expression de la ratification du quatrième mouvement est, la plupart du temps, constituée de marqueurs phatiques (Berthoud, 1996 ; Traverso, 1999) ou expressions phatiques (Smith, 2007) telles que «oui», «ouais», «bon», «d'accord», «voilà», etc¹⁰⁸. Ces expressions phatiques ne peuvent être catégorisées dans la classification des actes de langage précitée. Notre classification intégrera donc les marqueurs phatiques dans la catégorie des actes interactifs. Finalement, celle-ci comprend:

- a) les actes de langage directifs;
- b) les actes de langage assertifs;
- c) les actes de langage expressifs;
- d) les actes interactifs.

¹⁰⁸ Voir Chapitre 2(1.1.4).

Nous avons élaboré des critères (décrits en terme de *mode de réalisation*) pour chaque catégorie d'acte de langage, dans le sens où un même acte illocutoire directif, assertif, expressif ou interactif peut comporter des fins différentes (une demande peut être formulée dans un but de clarification, de confirmation, de dénomination, etc.). Nous définissons et détaillons les modes de réalisation des catégories des actes de langage dans le descriptif suivant.

a) Les directifs (DIR), peuvent être produits sous forme de:

– **ordre (OR):**

Acte par lequel le locuteur exprime sa volonté de faire agir l'interlocuteur. L'ordre est fréquemment réalisé au moyen de la forme impérative.

Exemple 28: ordre (dyade Stan).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
LE53	dis le encore une fois	DIRECTIF	ORDRE
JJ53	CR :Ocodile		

– **demande de clarification (DCLA):**

Une demande de clarification peut être considérée comme une stratégie conversationnelle utilisée par l'interlocuteur dans le but d'attirer l'attention du locuteur sur un problème d'intercompréhension (Cherry, 1979).

Exemple 29: demande de clarification (dyade Jérémie).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
JJ167	<i>hou :: hou :: hou :: / mais t(u) sais lui il a des sous / il a une des un [proportnEj]</i>		
LE168	un ? / quoi ?	DIRECTIF	DEMANDE DE CLARIFICATION
JJ168	[port] / [nonEj]		

– **demande de confirmation (DCONF):**

Une demande de confirmation peut être considérée comme une stratégie conversationnelle utilisée par l'interlocuteur dans le but notamment de s'assurer de l'intercompréhension d'un échange (c'est juste ?; c'est bien ça ?), de réguler l'interaction ou d'encourager un processus de reformulation (exemple 30).

Exemple 30: demande de confirmation (dyade Jo).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
JO60	attends / c(e)lui-ci j'ai pas vu / oh j'ai d(é)jà vu ! / on on doit / faut tous les flèches		
LB61	est-ce qu(e) c'est des flèches / ça ?	DIRECTIF	DEMANDE DE CONFIRMATION
JO61	non		
LB62	les poules qu'est-ce qu'elles ont derrière / sur leur dos sur leur ailes / elles ont des // p :l :		
JO62	des plumes		
LB63	des plumes / exact!		

– demande de dénomination (DENOM):

Une demande de dénomination est produite dans le but de vérifier une connaissance lexicale ou d'obtenir une information lexicale de l'interlocuteur (par exemple: qu'est-ce que c'est; comment ça s'appelle ?).

Exemple 31: demande de dénomination (dyade Stan).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
LA169	tu sais comment ça s'appelle ?	DIRECTIF	DEMANDE DE DENOMINATION
SC166	[y] ficelle		
LA170	oui / une ficelle /		

– demande de reprise (DREP) :

Nous considérons comme demande de reprise, toute intervention produite par le locuteur dans le but de provoquer chez l'interlocuteur la reprise de la formulation de son propre énoncé ou de l'énoncé du locuteur.

Exemple 32: demande de reprise (dyade Jérémy).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
LE102	tu l(e) dis une fois ?	DIRECTIF	DEMANDE DE REPRISE
JJ102	balancer		

– ébauche d'un énoncé (EB):

L'ébauche d'énoncé représente la formulation inachevée d'un mot ou d'un énoncé avec l'intention d'une prise en charge de sa complétion par l'interlocuteur. Dans la plupart des cas, l'ébauche contient un marqueur tel que:

- l'allongement de la syllabe:

Exemple 33: ébauche d'un mot avec allongement de syllabe (dyade Jo).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
JO32	un un un chien		
LB33	heu : non / c'est un mou:	DIRECTIF	ÉBAUCHE
JO33	ton		

- la segmentation du mot en syllabes distinctes:

Exemple 34: ébauche d'un mot avec segmentation en syllabes distinctes (dyade Dan).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
LD17	et ça c'est / l'am / bu :	DIRECTIF	ÉBAUCHE
DM17	lance		
LD18	lance /		

- une pause:

Exemple 35: ébauche d'un énoncé suivie d'une pause (dyade Morgane).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
MM72	vraies [Sɛj]		
LB73	les vraies /	DIRECTIF	ÉBAUCHE
MM73	[sɛj :]		

Ces marqueurs peuvent être considérés en tant que signaux paraverbaux (Kerbrat-Orecchioni, 1990) dont la valeur conventionnelle va permettre aux interlocuteurs d'interpréter les unités produites en fonction du contexte.

b) Des assertifs (ASS), qui peuvent être produits sous forme de:

- dénomination (NOM):

La dénomination implique l'acte de désigner une personne, un objet par son nom. Cet acte peut être introduit par un présentatif (c'est... ; exemple 36).

Exemple 36: assertion / dénomination (dyade Morgan).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
LB37	c'est pour se baigner / ouais /		
LB37	c'est une baiGNOIre / M	ASSERTIF	DENOMINATION
MM37	baignoire / alors on met : / ici		

- commentaire (COM) :

Le commentaire fait référence à l'apport d'informations ou la description d'une action (exemple 37) concernant un objet (exemple 38), un état (exemple 39), d'une situation (exemple 40), symbolique ou réelle, dans le présent ou le passé.

Exemple 37: commentaire d'action symbolique (dyade Dan).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
DM48	va [lalEb] (= il va chercher de l'herbe)	ASSERTIF	COMMENTAIRE

Exemple 38: commentaire concernant un objet réel (dyade Jérémy).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
JJ12	là / c'est la maison / où / où i(l) [raʃE] les sapins	ASSERTIF	COMMENTAIRE

Exemple 39: commentaire concernant un état réel.

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
JJ43	ouais / hé la pile / là dedans_	ASSERTIF	COMMENTAIRE

Exemple 40: commentaire concernant la situation symbolique (dyade Jérémy).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
LE86	ah c'est pas prêt //	ASSERTIF	COMMENTAIRE

– les reprises (REP) : reformulation et répétition:

Les reformulations et les répétitions sont des reprises. Elles permettent de produire un énoncé dont deux éléments sont en relation sémantique d'équivalence de degrés divers¹⁰⁹ (de Gaulmyn, 1991 ; Gülich & Kotchi 1987).

Par la suite, l'usage du terme «reprise» (REP) peut désigner l'ensemble des reformulations et les répétitions produites dans les échanges de type SPA des dyades logopédiste — enfant.

- Nous considérons comme reformulation, une reprise avec modification, d'une formulation antérieure décrite comme énoncé source de cette même reformulation (Gülich & Kotchi, 1983).

Exemple 41: reformulation (dyade Dan).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
DM24	là / (i)l est (i)l est arrivé / est dans la [pating]		
LD25	le parking	ASSERTIF	REPRISE

- Nous considérons comme répétition (de Gaulmyn, 1991), ou répétition en écho (de Weck, 2000) la reprise de la structure syntaxique, lexicale (Gülich & Kotchi 1987) et phonologique d'un énoncé ou d'un mot. C'est une reprise de l'intervention antérieure sans modification linguistique.

¹⁰⁹ Voir Chapitre 2(1.3).

Exemple 42: répétition.

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
LB14	au / R:Estaurant (<u>pointe son index sur sa gorge</u>)		
MM14	au REStaurant	ASSERTIF	REPRISE

– **définition par l'usage (DEFU):**

Cet acte concerne la définition d'un objet par la description de son utilité, de son fonctionnement, d'une action qui lui est liée.

Exemple 43: définition par l'usage (dyade Jo).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
JO130	ça / que pouvait mettre dans	ASSERTIF	DEFINITION PAR L'USAGE
LB131	ah // est-ce que c'est les pommes de terre ?		

– **explication (EXPL):**

C'est un acte qui vise à rendre une information nouvelle compréhensible pour l'interlocuteur par divers processus tels que la généralisation, la description, ou la justification. Pour repérer une explication, il faut parvenir à identifier un *explanandum* (la présence d'un événement, d'une action qu'il est nécessaire d'expliquer à l'interlocuteur) et un *explanans*, à savoir la raison ou la justification de cet événement ou action (Rezzonico, 2010). Cet acte peut revêtir la forme d'une justification et/ou d'une explication (Veneziano & Hudelot, 2002). Il fait suite à une demande explicite (d'information ou de clarification) ou implicite de l'interlocuteur (phase de questionnement, Adam, 2005) et implique une résolution de cette demande (phase résolutive, *ibid.*).

Exemple 44: explication sans demande de clarification / d'information (dyade Jo).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
JJ97	[takale] /		
JJ97	ça veut dire en arrière en avant / r(e)garde // ça veut dire faire comme ça / j(e) crois	ASSERTIF	EXPLICATION

Exemple 45: explication suite à une demande d'information de l'interlocuteur (dyade Jo).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation
LB42	c'est quoi un caniche ?	DIRECTIF	DEMANDE D'INFORMATION
JO42	une caniche / c'est / toute heu / une p(e)tit maison / pour chien / j(e) crois	ASSERTIF	EXPLICATION

– **la complétion d'une ébauche (COMPL):** énoncé qui complète une intervention ébauchée par un locuteur.

Exemple 46: réaction / complétion d'énoncé (dyade Morgane).

TdP	Interventions	Catégorie générales	Mode de réalisation
LB36	ouais : / c'est une // bai		
MM36	gner	ASSERTIF	COMPLÉTION

– refus d'une proposition (REFU):

Le refus d'une proposition de l'interlocuteur est formulé généralement au moyen de l'expression négative «non», d'une expression de désapprobation («je ne suis pas d'accord», par exemple), d'un phatique accompagné d'une action non verbale de hochement de tête de type négatif tel que mhm (-) / hein hein (—).

Exemple 47: refus d'une proposition (dyade Jérémy).

TdP	Interventions	Catégorie générales	Mode de réalisation
LE149	du jus d(e) raisin alors ?		
JJ149	non ça	ASSERTIF	REFUS

c) Des expressifs (EXP) qui peuvent être produits sous forme d'intervention de type:

– évaluation (EVAL):

Cette catégorie comprend des formulations qui donnent une valeur personnelle à l'énoncé du tour de parole précédent, par exemple «c'est juste» — «exact» — «bravo» — «c'est bien» — «super», etc.

Exemple 48: évaluation (dyade Juliette).

TdP	Interventions	Catégorie générales	Mode de réalisation
LC230	bien dis donc / c'est génial /	EXPRESSIF	ÉVALUATION

– exclamation (EXCL) :

Nous considérons comme exclamation, une interjection servant à marquer la surprise (cri, appel – expressions telles que «ah !» – «oh !», etc.).

Exemple 49: exclamation (Dyade Juliette).

TdP	Interventions	Catégorie générales	Mode de réalisation
LC141	regarde / qui c'est qui va éclairer le ciel ?		
JW141	oh !	EXPRESSIF	EXCLAMATION

d) Les actes de langage interactifs (INTER)

– marqueurs phatiques (PH):

Les marqueurs phatiques «*expriment un ancrage de la relation d'interaction, en appel à l'acte conversationnel*» (Berthoud, 1996, p.45). Ils apparaissent notamment «*chaque fois qu'il est nécessaire de ratifier une relation interlocutrice*» (*ibid.*). Nous considérons comme marqueurs phatiques les formulations telles que «oui» — «ouais» — «mhm (+)» — «ok» — «d'accord» — «voilà», «bon» ou encore les actions non verbales de hochement de tête affirmatif.

Exemple 50: ratification (dyade Dan).

TdP	Interventions	Catégorie générales	Mode de réalisation
DM43	<...> (chuchote) / oh là une [baʃ] / une [baʃ]		
LD44	une Vache		
DM44	une Vache		
LD45	ouais	INTERACTIF	PHATIQUE

De manière simplifiée, notre catégorisation peut être synthétisée par le tableau suivant :

Actes de langage	Assertifs	Directifs	Expressifs	Interactifs
Modes de réalisation	Dénomination (NOM)	Ordre (OR)	Evaluation (EVAL)	Phatique (PH)
	Commentaire (COM)	Demande de clarification (DCLA)	Exclamation (EXC)	
	Reprise (REP)	Demande de confirmation (DCONF)		
	Définition par l’usage (DEFU)	Demande de dénomination (DENOM)		
	Explication (EXPL)	Demande de reprise (DREF)		
	Complétion (COMPL)	Ebauche (EB)		
	Refus (REFU)			

Tableau 3: actes de langage et leurs modes de réalisation

5.2.4. Les reprises dans les échanges de type SPA

Comme nous l'avons formulé précédemment¹¹⁰, les reformulations et les répétitions sont envisagées comme des reprises, activités verbales établissant une relation d'équivalence sémantique entre des énoncés, qu'elle soit totale (dans le cas de la répétition) ou partielle (dans le cas de la reformulation): «*Deux énoncés sont produits et enchaînés de telle manière qu'ils peuvent être compris comme identiques*» (Gülich & Kotchi, 1983, p.308). D'une part, ces procédés sont des activités conversationnelles utilisés par les interlocuteurs pour co-construire leur discours et résoudre certains problèmes communicatifs, d'autre part les reprises sont produites dans un objectif d'acquisition. Dans ce sens, il est intéressant d'appréhender la responsabilité des interlocuteurs dans la production des reprises.

5.2.4.1. Implication des locuteurs dans la production des reprises

Les locuteurs peuvent se reprendre eux-mêmes (auto-reprise) ou entre eux (hétéro-reprise). La caractéristique auto vs hétéro est déterminée en fonction de l'intervention précédente qui contient la formulation source.

- auto-reformulation (reformulation par le locuteur de son propre énoncé: AREF);

Exemple 51: auto-reformulation (dyade Morgane).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation	Type de reprise
LB70	tu as déjà vu ça / au : (pointe son index vers sa gorge)			
MM70	à [nEsto]_ / à [nEs]_	ASSERTIF	REPRISE	AUTO-REFORMULATION
LB71	(signe négatif de la tête) Morgane/ Morgane/			
MM71	au / [nEstoră] ?	DIRECTIF	DEMANDE DE CONFIRMATION	AUTO-REFORMULATION

- hétéro-reformulation (reformulation par le locuteur d'un énoncé de l'interlocuteur: HREF);

¹¹⁰ Voir point précédent et Chapitre 2(1.3).

Exemple 52: hétéro-reformulation (dyade Dan).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation	Type de reprise
DM11	oui / c'est / c'est un voiture			
LD12	ouais / ça c'est une dépanneuse	ASSERTIF	DENOMINATION	HÉTÉRO-REFORMULATION
DM12	[depan] / [lalejõ]	ASSERTIF	DENOMINATION	HÉTÉRO-REFORMULATION

- auto-répétition (reformulation sans modification par le locuteur de son propre énoncé: AREP);

Exemple 53: auto-répétition (dyade Stan).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation	Type de reprise
SC5	une moto course [manã]			
LA6	pardon ?			
SC6	une moto course	ASSERTIF	REPRISE	AUTO-RÉPÉTITION

- hétéro-répétition (reformulation sans modification par le locuteur d'un énoncé de l'interlocuteur: HREP);

Exemple 54: reprise / hétéro-répétition (dyade Jérémie).

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation	Type de reprise
JJ146	non du : / ai mis avec du [zy] de [rzẽ]			
LE147	du [zy] de [rẽ]	ASSERTIF	REPRISE	HÉTÉRO- RÉPÉTITION

Une reformulation peut être produite par le locuteur qui en prend l'initiative (auto-initiative). Elle peut également être suscitée par le locuteur à l'interlocuteur qui elle s'adresse (hétéro-initiative).

Tout mode de réalisation d'un acte de langage peut être réalisé sous forme de reprise, quelle que soit son intention communicative (directive, assertive, expressive, interactive).

Exemple 55: acte de langage contenant une reformulation.

TdP	Interventions	Catégorie générale	Mode de réalisation	Reformulations
LC97	qu'est-c(e) que tu préfères ?			
JW97	heu mhm les [pageti] tout seuls			
LC98	les SPA ghe ttis / tout seuls ?	DIRECTIF	DEMANDE DE CONFIRMATION	HÉTÉRO-REFORMULATION
JW98	[PA ge ti] /			
JW98	ouais			

La combinaison de plusieurs reprises, par enchâssement (structuration verticale, Hoodin, 2011: un item source suivi de plusieurs reprises qui s'y réfèrent ou un item source suivi d'une reprise qui devient l'item source de la suivante), permet de combiner plusieurs types de reprises.

Exemple 56: enchâssement de reformulations. Dyade JérémY

JJ72	<i>qu(i) est chez les assiettes</i>	
LE73	<i>qu(i) est ?</i>	
JJ73	chez les assiettes	AUTO-RÉPÉTITION
LE74	chez les assiettes ?	HÉTÉRO-REFORMULATION
JJ74	<i>ouais</i>	
LE75	<i>ça veut dire quoi le bol qu(i) est chez les assiettes ?_</i>	HÉTÉRO-REFORMULATION
JJ75	<i>oh ! où est mon bonhomme d(é)jà ?</i>	
LE76	<i>ça veut dire quoi ? / j(e) le trouve pas // le bol qu(i) est chez les assiettes /</i>	HÉTÉRO-REFORMULATION
LE76	<i>qui est à côté des assiettes ?</i>	AUTO-RÉPÉTITION
(6sec)		
JJ76	<i>là / tu vois pas l(e) p(e)tit bol là ? devant les /</i>	
JJ76	derrière les assiettes	AUTO-RÉPÉTITION
LE77	ah ! / derrière les assiettes /	HÉTÉRO-REFORMULATION
LE77	<i>d'accord /</i>	

Finalement, les reprises peuvent apparaître dans quatre situations¹¹¹ : elles peuvent être produite isolément ou intégrées syntaxiquement ou tour de parole (Berger, 2008), sous forme de commentaires métalinguistiques (Branca-Rosoff & Gomila, 2004) ou encore d'ébauches, lorsque à des fins acquisitionnelles, l'adulte reprend la première syllabe du terme attendu en produisant une ébauche pour permettre à l'enfant de prendre son tour et de produire ce terme (da Silva, 2011).

5.2.5. Phénomènes acquisitionnels dans les échanges de type SPA

Afin d'appréhender les appropriations de l'enfant, les productions se référant à un item source ont été relevées dans les cinq intervention de chaque dyade, afin d'observer comment l'enfant parvenait à améliorer cet item source. C'est ce que nous avons décrit en terme de bi-occurrences. Par ce terme nous entendons une nouvelle occurrence d'un item précédemment produit comme source une SPA antérieure. Ces bi-occurrences peuvent apparaître dans une même interaction et/ou dans une interaction suivante. Dans ce sens, la dynamique longitudinale des échanges de type SPA qui peut être spécifiée.

¹¹¹ voir plus haut, Chapitre 4(2.2.3).

5.2.5.1. Items sources bi-occurents vs isolé

Les bi-occurences concernent un item source précédemment thématiqué dans un échange de type SPA. Nous avons retenu dans notre analyse:

- la présence ou l'absence de bi-occurences, en distinguant les items sources bi-occurents vs isolés;
- la place de la bi-occurrence dans les interactions d'une dyade, par la définition d'un critère intra vs inter-interaction;
- la démarche d'approche de la forme appropriée de l'item source par l'enfant (différentes productions de l'item source), au sein d'un échange de type SPA mais également dans l'évocation autonome de cet item au cours de l'interaction et dans les interactions suivantes. Ainsi, en nous référant à Py (1996), nous avons appréhendé les items source repris comme forme dite *en mention* vs *en usage*.

5.2.5.2. Items sources bi-occurents intra vs inter-interaction

Nous avons retenu deux situations de bi-occurrence : les bi-occurences intra vs inter-interaction.

- Les bi-occurences intra-interaction (BIO0) correspondent à une nouvelle occurrence d'un item d'une SPA à l'intérieur d'une même interaction. Elles sont liées à la continuité au sein d'une même interaction.
- Les bi-occurences inter-interaction (BIO1 – BIO2 – BIO3 – BIO4) correspondent à la nouvelle occurrence d'un item d'une SPA d'une interaction précédente. Elles mettent en évidence une caractéristique longitudinale des échanges de type SPA. Elles sont notamment liées à une visée thérapeutique comprenant le travail accompli sur un ensemble des séances de logopédie.

Ces bi-occurences ont été codées de cette manière:

- BIO0 : bi-occurrence d'un item source d'une SPA à l'intérieur d'une même interaction.
- BIO1 : bi-occurrence d'un item source d'une SPA de la première interaction.
- BIO2 : bi-occurrence d'un item source d'une SPA de la seconde interaction.
- ... : etc., jusqu'à la quatrième interaction.

Exemple 57: bi-occurrence (dyade Morgane– Interaction 2)

TdP	Interventions	N°SPA	Cooccurrences
MM33	mhm / a pas du bain [a] [nistorã] ?	SPA2	BI-OCCURRENCE 0
LB34	dans un / [nistorã] ?	SPA2	
MM34	un [NEStorã]	SPA2	
LB35	un R: (pointe son index sur sa gorge)	SPA2	
MM35	[nes] /	SPA2	
LB36	restaurant	SPA2	
MM36	[torã]	SPA2	
LB37	restaurant	SPA2	

Dans le cas où un item est repris d’une interaction à l’autre (BIO1, par exemple), puis à nouveau au sein de la même interaction, la première bi-occurrence est considérée comme inter-interaction (BIO1), la seconde est appréhendée comme une bi-occurrence intra-interaction (BIO0), puisqu’elle fait référence à un item de la même interaction.

5.2.5.3. Valeur acquisitionnelle des formes en usage et en mention

Nous tentons de saisir, avec cette catégorie, l’activité d’appropriation réalisée par l’enfant. En référence aux théories de l’acquisition d’une seconde langue (Py, 1996), nous avons défini cette activité en fonction du statut d’autonomie au sein des processus d’acquisition en vigueur dans ce type d’échanges. D’une part nous avons distingué les formes en usage vs en mention, d’autre part, nous avons tenté d’attribuer une valeur au processus d’acquisition élaboré par l’enfant.

a) Formes en usage vs formes en mention

- Formes *en mention* : reprise d’un item source intégré à une SPA.

Exemple 58: forme en mention (dyade Jérémy).

TdP	Interventions	Intention de communication		Mode de réalisation	Mention/Usage
JJ51	ouais / par-dessus le / les [trokodil]				
LE52	les CROcodiles				
JJ52	[tro / kodil]	REPRISE	HREF		MENTION
LE53	dis le encore une fois				
JJ53	CR :Ocodile	REPRISE	AREP		MENTION

- Forme *en usage* : utilisation autonome d’un item d’une SPA précédente (sans intégration dans un échange de type SPA).

Exemple 59: forme en usage (dyade Jérémy – quelques tours de paroles plus bas que l’exemple 58).

TdP	Interventions	Mention/Usage
JJ59	là i(l) y en sont des autres crocodiles	USAGE

Repérer ces formes en mention et en usage nous permet de mettre en évidence l'activité de l'enfant dans l'objectif de s'approprier la forme adéquate d'un mot ou d'un énoncé.

- b) Item reformulé par l'enfant et approche de la forme conventionnelle: item en voie d'acquisition.

Cette catégorie fait référence à une reprise par l'enfant de l'item source en vue d'une approche de la forme appropriée du mot. Elle permet de suivre l'évolution d'un item sur l'ensemble de la dyade, les tentatives de l'enfant pour s'approprier la formulation adéquate de l'item source.

Nous définissons trois critères qualifiant ces approches (item en **Voie D'Acquisition: VDA**) :

- *Répétition* (I): auto-répétition de l'item source (aucune modification constatée);
- *Amélioration* (A) de la forme appropriée de l'item source: l'enfant modifie sa production de l'item source;
- *Forme appropriée* (FA): item source corrigé : l'enfant parvient à produire la forme correcte de l'item source.

Exemple 60: item en voie d'acquisition (dyade Jo) : répétitions (I) et formes appropriées (FA).

TdP	Interventions	VDA
JO39	c(e)lui-là i(l) va dans sa caniche / <...> bientôt	
LB40	i(l) va dans sa	
JO40	caniche	Répétition (I)
LB41	Niche / une Niche	
JO41	caniche c'est une (...)	Répétition (I)
LB45	mais ça la maison du chien c'est une	
JO45	ca	Répétition (I)
LB46	niche	
JO46	niche /	Forme Appropriée (FA)
JO46	une niche	Forme Appropriée (FA)
LB47	une niche /	
LB47	ouais	

5.3. Traitement des données

Après avoir codé intégralement l'ensemble des échanges de type SPA de chaque dyade, nous avons conçu notre grille d'analyse¹¹² en y intégrant l'ensemble du corpus. Le fait de réunir nos données dans une seule grille nous a permis de traiter l'ensemble des données en élaborant des tableaux croisés dynamiques en fonction de nos questions de départ.

Au moyen de ces tableaux, nous avons pu générer une synthèse de nos données brutes, en choisissant les différents champs déterminés, en abscisses ou en ordonnées. Cet outil nous permet d'obtenir le sommaire d'une ou de plusieurs variables à la fois, en fonction de nos objectifs de recherche et de nos hypothèses (voir plus bas).

Finalement, nous avons élaboré des graphiques, à partir de ces différents tableaux croisés dynamiques, de manière à obtenir des représentations visuelles des informations, la plupart du temps en terme de pourcentage.

¹¹² Voir annexe iv.

6. Hypothèses

En fonction de nos questions initiales et des objectifs de notre recherche (voir p.226 – 227), nous avons élaboré des hypothèses, liées d'une part à l'identification des échanges de type SPA dans les interactions logopédiste – enfant, d'autre part à leur fonctionnement dans la dynamique conversationnelle.

6.1. Premier groupe d'hypothèses: identification des échanges de type SPA

6.1.1. Présence des échanges de type SPA dans les interactions

Nous supposons que, lors d'une interaction thérapeutique logopédique telle que nous l'avons définie dans la première partie de cette thèse, dans le cadre d'une activité de jeu symbolique, se construisent des échanges de type SPA qui constituent le lieu d'une co-construction acquisitionnelle.

6.1.2. Mouvements constitutifs des échanges de type SPA

Nous présumons que les échanges de type SPA sont constitués de quatre mouvements, le quatrième mouvement étant optionnel.

1. Le premier mouvement fait référence à un item source, identifié par les interlocuteurs comme un obstacle à la poursuite du dialogue, et/ou comme une occasion d'acquisition/apprentissage.
2. Le second mouvement contient une offre de la logopédiste, produite sous la forme d'une proposition de changement, ou d'un capteur, attirant l'attention de l'enfant sur l'item source.
3. Le troisième mouvement est constitué d'une saisie de l'enfant, qui ajuste sa production en fonction de l'intervention précédente.
4. Dans le quatrième mouvement, les interlocuteurs peuvent clore l'échange au moyen d'une ratification.

La structure formelle récurrente des échanges de type SPA pourrait donc se décliner comme suit (figure 15):

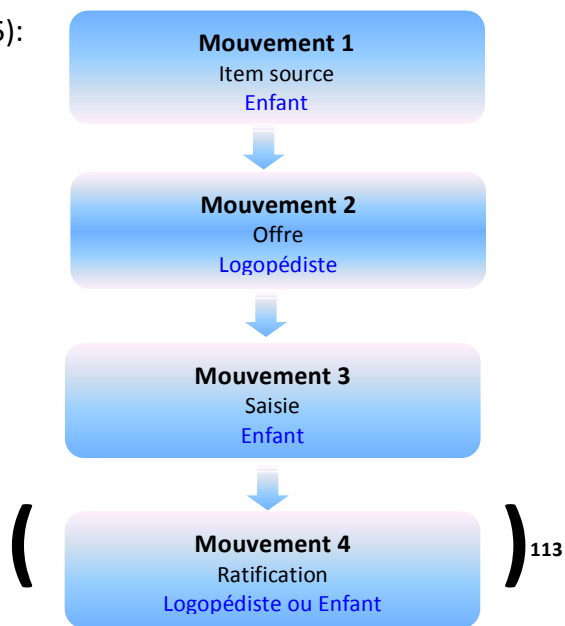


Figure 15: structure formelle attendue des SPA.

6.1.3. Niveaux linguistiques des échanges de type SPA

Les échanges de type SPA vont porter sur différents niveaux linguistiques. Nous présumons que l'ensemble des niveaux linguistiques décrits plus haut (de Weck, 2001) sera représenté, à savoir :

- Le niveau phonologique;
- Le niveau lexical;
- Le niveau morphosyntaxique;
- Le niveau discursif;
- Le niveau pragmatique.

La relation asymétrique concerne à la fois l'âge, le statut et les capacités langagières (autant sur le plan du développement du langage que de la présence du tsdl) des interlocuteurs. Nous supposons donc que la répartition des niveaux linguistiques sera différente en comparaison avec les conclusions des recherches en acquisition du langage et d'une langue seconde. Le profil de cette répartition pourrait être envisagé comme suit :

phonologique > morphosyntaxique > lexical > discursif/pragmatique

Figure 16: profil de répartition des niveaux linguistiques dans les échanges de type SPA.

¹¹³ Comme nous l'évoquons plus haut, ce mouvement est considéré comme facultatif.

6.2. Second groupe d'hypothèses: fonctionnement des échanges de type SPA.

Les hypothèses concernant le fonctionnement des échanges de type SPA font référence d'une part aux questions liées à la manière d'initier les échanges (qui et comment?), de formuler une offre, de s'en saisir et de ratifier l'échange de type SPA. D'autre part, elles sont liées aux phénomènes d'acquisition/apprentissage observés chez l'enfant et les différentes formes d'appropriation qu'il peut actualiser.

6.2.1. Initiations des échanges de type SPA

En fonction de son statut d'expert dans l'interaction, la logopédiste est supposée étayer et orienter les productions de l'enfant. Dans ce sens, elle assumera probablement la responsabilité de la majeure partie des initiations des échanges de type SPA. Cependant, l'enfant, en fonction du lien établi et de la situation contractuelle¹¹⁴ avec l'adulte, pourrait également assumer la responsabilité de l'initiation de SPA. Dans ce sens, nous supposons l'existence d'initiations des échanges de type SPA chez les enfants, même si celles-ci devraient être moins nombreuses que celles des logopédistes.

6.2.2. Ratification des échanges de type SPA

Les ratifications des échanges de type SPA devraient être majoritairement produites au moyen de marqueurs phatiques, d'évaluations (plus particulièrement chez les logopédistes) et de reprises (voir Clark, 2006). Les logopédistes, en fonction de leur statut dans l'interaction, devraient prendre la responsabilité de davantage de ratifications que les enfants.

¹¹⁴ Contrat de parole (Degache, 2006).

6.2.3. Les reprises dans les échanges de type SPA

Nous référant aux théories de l'acquisition et de la pathologie du langage (Martinot 2000, 2003; de Weck, 2000; Faraco 2002, Bernicot & Clark, 2009, notamment) nous supposons que les offres, les saisies et les ratifications devraient être produites au moyen d'une majorité de reprises (reformulations et répétitions) comportant des intentions communicatives différentes : intention plutôt directive dans les offres, assertive dans les saisies et à dominance interactive et expressive dans les ratifications.

6.2.4. Phénomènes acquisitionnels dans les échanges de type SPA

L'analyse des échanges de type SPA nous permet d'observer la manière dont les enfants tentent de s'approcher de la forme appropriée proposée le plus souvent par la logopédiste. Nous avons qualifié de forme «*en mention*» (Py, 1996, p. 16) les reprises des items source intégrées aux échanges de type SPA et les avons classées en fonction du degré d'amélioration de la forme ces items. Nous avons décrit comme forme *en «usage»* (*ibid.*), l'utilisation autonome du signe hors contexte d'échanges de type SPA.

Nous supposons qu'une différence sur le plan de l'approche de la forme conventionnelle de l'item source sera mise en évidence selon les formes dites en mention ou en usage. En effet, dans les formes en mention, l'enfant est confronté directement au modèle fourni par la logopédiste. Dans ce sens, il peut faire usage d'une stratégie d'imitation directe. Les formes dites en mention devraient donc comporter davantage d'améliorations et de formes appropriées que les formes dites en usage. Dans les formes en usage, l'enfant doit d'une part faire appel à ses acquis personnels et d'autre part appliquer une stratégie d'imitation différée (rappel de l'activité linguistique effectué sur l'item source d'une SPA précédente) pour parvenir à produire la forme (phonologique, lexicale, morphosyntaxique, discursive ou pragmatique) attendue.

6.2.5. Bi-occurrences dans les échanges de type SPA

Les recherches en linguistique de l'acquisition d'une seconde langue ont mis en évidence des séquences potentiellement acquisitionnelles à partir de données que nous pouvons considérer comme synchroniques. Dans cette approche, il n'est pas possible d'observer l'évolution de ces échanges dans le temps. Dans notre recherche, le fait de disposer de cinq interactions enregistrées sur une durée de deux mois et demi nous permet de pouvoir effectuer une description longitudinale et d'avoir accès à l'aspect dynamique des échanges de type SPA. Dans ce sens, nous postulons que les items sources peuvent être bi-occurents (c'est-à-dire produits une nouvelle fois).

Nous supposons qu'il existe des bi-occurrences d'items sources dites *intra-interaction* et *inter-interaction*. Ces bi-occurrences mettent en évidence la continuité de la co-construction acquisitionnelle. Dans l'ensemble de nos dyades, nous supposons que les bi-occurrences intra-interaction, faisant référence à une continuité «intra-séance» et liée aux objectifs fixés par la logopédiste en cours d'interaction, seront plus nombreuses que les bi-occurrences inter-interactions, qui impliquent un intervalle de temps plus long entre les productions d'items sources identiques.

Partie III

Analyse des échanges de type SPA

Chapitre 7 : Identification des échanges de type SPA

Dans cette troisième partie, nous décrirons les résultats obtenus à partir de nos analyses dont les modalités ont été précisées au chapitre précédent. Ces observations, illustrées et commentées à partir d'exemples¹¹⁵, seront interprétées et discutées. Le chapitre 8 présentera les analyses liées à l'identification des échanges de type SPA alors que le chapitre 9 appréhendera les analyses centrées sur leur fonctionnement, à savoir les relations qu'ils peuvent entretenir entre eux, premièrement au sein d'un échange (enchaînement des reprises dans l'alternance des «offres» et «saisies»), deuxièmement au sein d'une interaction particulière (bi-occurrences intra-interaction) et finalement dans la totalité de chaque dyade (bi-occurrences inter-interaction). Nous mettrons en évidence, chez les enfants, les tentatives d'approches des formes appropriées d'un mot, d'un énoncé ou d'une expression mis en évidence dans les échanges de type SPA.

Dans ce chapitre, nous décrivons la structure générale des échanges de type SPA mise en évidence dans les interactions logopédiste – enfant, en nous référant aux questions et hypothèses que nous avons formulées concernant d'une part l'occurrence de SPA dans les interactions logopédiste – enfant, et d'autre part leur organisation en mouvements (premier groupe d'hypothèses). Nous évoquons par conséquent, dans un premier temps, des aspects liés à la variabilité de la présence des échanges de type SPA dans les interactions en général et à l'intérieur d'une même dyade. Nous présentons une analyse quantitative basée sur le dénombrement des échanges de type SPA dans chaque dyade, et dans chaque interaction constituant ces dyades. Les interventions qui constituent ces échanges sont également comptabilisées. Nous souhaitons ainsi rechercher des cohérences quantitatives dans l'actualisation des échanges de type SPA issus des dyades logopédiste – enfant.

¹¹⁵ La plupart du temps, les exemples présenteront les échanges de type SPA dans leur intégralité, de manière à pouvoir saisir les éléments dans leur contexte. Il se peut que les échanges soient précédés ou suivis de quelques tours de paroles supplémentaires (en caractères réduits dans le texte), si leur présence est nécessaire pour la compréhension de l'analyse.

Dans un deuxième temps, la question des caractéristiques de ces échanges sera abordée, d'une part par l'analyse de la présence vs absence des quatre mouvements formant ce type d'échanges, d'autre part, par l'analyse des niveaux linguistiques sur lesquels ils portent.

1. Présence des échanges de type SPA dans les dyades logopédiste – enfant

1.1. Dénombrement des échanges de type SPA dans les dyades

1.1.1. Nombre total d'échanges de type SPA

Dans l'ensemble du corpus, nous comptabilisons une totalité de 145 échanges de type SPA, dont la répartition dans les six dyades est présentée dans la figure 17.

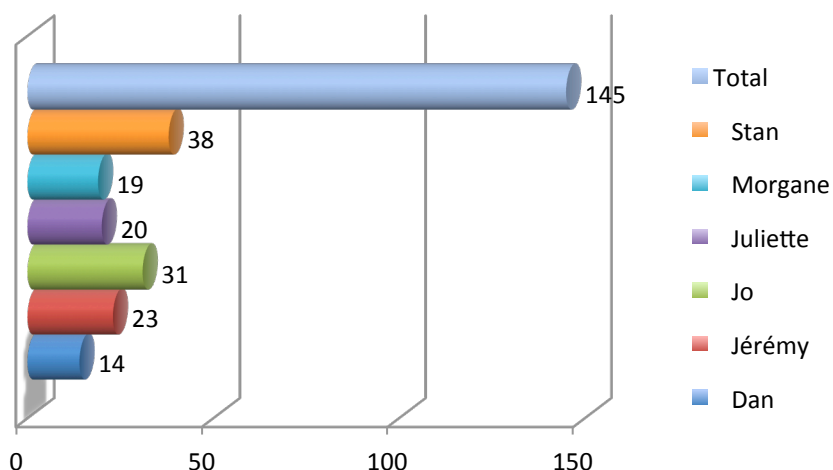


Figure 17: somme des échanges de type SPA dans chaque dyade.

Nous constatons que le nombre d'échanges de type SPA est variable. Il se situe entre 14, pour le minimum, et 38 pour le maximum, ce qui met en évidence des différences inter-dyades.

1.1.2. Dénombrement des SPA par interaction

Dans chaque dyade, nous avons mis en évidence la répartition des échanges de type SPA au sein de chaque interaction de jeu symbolique. La figure 18 présente cette répartition.

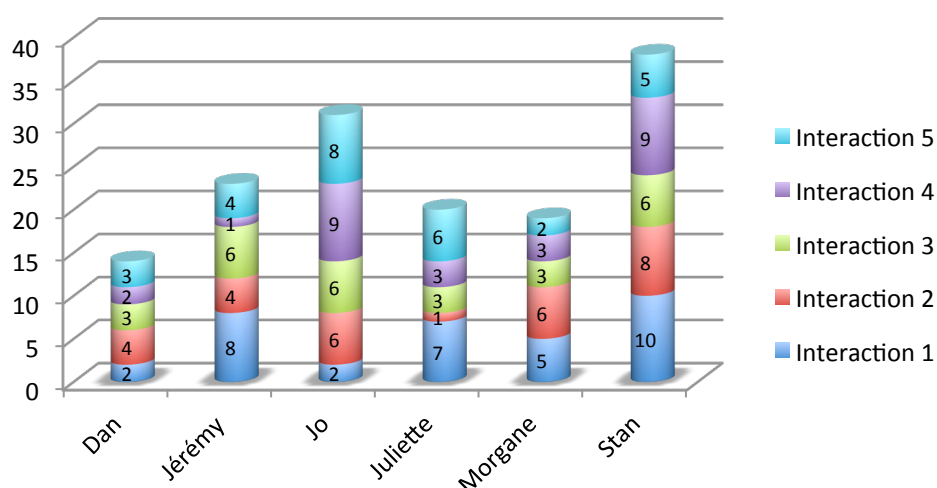


Figure 18: nombre d'échanges de type SPA par interaction.

Sur les 30 interactions de notre corpus, 24 comptabilisent au minimum 3 échanges de type SPA. Dans les six autres, nous observons moins de 3 échanges de ce type. De manière générale, le nombre d'échanges de type SPA par interaction varie sur un écart de 1 à 10. Si nous décrivons précisément les dyades (figure 18), nous pouvons constater:

- Dans la dyade de Dan, nous observons la présence de 2 échanges de type SPA dans la première et la quatrième interaction, 4 dans la deuxième et 3 dans la troisième et la dernière interaction. Il y a donc un écart de 2 à 4 échanges de type SPA par interaction dans cette dyade.
- La dyade de Jérémie comporte 8 échanges de type SPA dans la première interaction, 4 dans les deuxième et cinquième interactions, 6 dans la troisième, et une seule dans la quatrième. Il y a donc un écart de 1 à 8 échanges de type SPA par interaction dans cette dyade.
- Dans la dyade de Jo, nous comptabilisons 2 échanges de type SPA dans la première interaction, 6 dans les deuxième et troisième interactions, 9 dans la quatrième et 8 dans la dernière interaction. Il y a donc un écart de 2 à 9 échanges de type SPA par interaction dans cette dyade.
- La dyade de Juliette comptabilise 7 échanges de type SPA dans la première interaction, 1 dans la deuxième, 3 dans la troisième et la quatrième et 6 dans la dernière interaction. Il y a donc un écart de 1 à 7 échanges de type SPA dans cette dyade.
- La dyade de Morgane comprend 5 échanges de type SPA dans la première interaction, 6 dans la deuxième, 3 dans la troisième et la quatrième, et 2 dans la dernière. Il y a donc un écart de 3 à 6 échanges de type SPA par interaction dans cette dyade.

- interaction dans cette dyade.

pouvons l'observer dans les exemples suivants.

Exemple 61 : dyade Juliette – interaction 2.

LC4 (...) *qu'est-c(e) qu'on te dit pour que tu avances / déjà ? / quel bruit i(l) fait ?*
 JW4 hihi ::
 LC5 oh ouais / hue ! / et si i(l) veut pas avancer ? / aille aille aille on va l(e) gronder hein
 (...)

LC12	quel bruit elle fait cette abeille / quand elle avance ?
JW12	zzzzzzzzzz
LC13	zzzzzzzzzz
(...)	

LC46 **oh quel bruit elle fait ta fusée ?**
JW46 ffffffff ::
(...)

LC52	quel bruit / va nous faire ce jet d'eau ?		/	
JW52	<i>maman ::</i>			
LC53	<i>je vais te gicler / l'abeille</i>		/	
JW53	<i>(bruitages)</i>			
(...)				

JW60 [tilepe] lui il est méchant !
 LC61 il est méchant / il est fâché / qu'est-c(e) qu'i(l) fait / **qu'est-c(e) qu'i(l) fait quand il est fâché celui-là ?**
 JW61 arrêTE
 LC62 **regarde i(l) fait mmmmmmmmm**
 JW62 arrête de faire fâché oui
 LC63 ah ouais / ben j(e) sais pas pourquoi il est fâché / c(e)lui-là
 JW63 chchchchch
 LC64 j(e) me d(e)mande bien
 JW64 chch
 LC65 **ah i(l) nous gicle / r(e)garde / jjjjjjjjjj**

Ce genre d'échanges se retrouve tout au long de l'interaction (formes de bruitages décrivant la valeur phonique des graphèmes). La logopédiste, tout en maintenant l'actualisation d'un discours représenté dans le jeu symbolique, semble effectuer une sensibilisation au langage écrit. Nous pouvons noter qu'elle n'effectue pas de reformulation lors de productions inadéquates telles qu'au tour de parole JW60 (niveau phonologique) ou JW62 (niveau morphosyntaxique). Ce type d'interventions n'apparaît pratiquement pas dans cette interaction. À noter aussi que le contenu du dialogue semble appartenir à des conventions de pratiques d'apprentissage lié à ce matériel didactique.

Dans les 6 dyades logopédiste – enfant, nous avons obtenu un nombre moyen de SPA, par interaction de 15 à 20 minutes de jeu symbolique, représenté dans la figure 19.

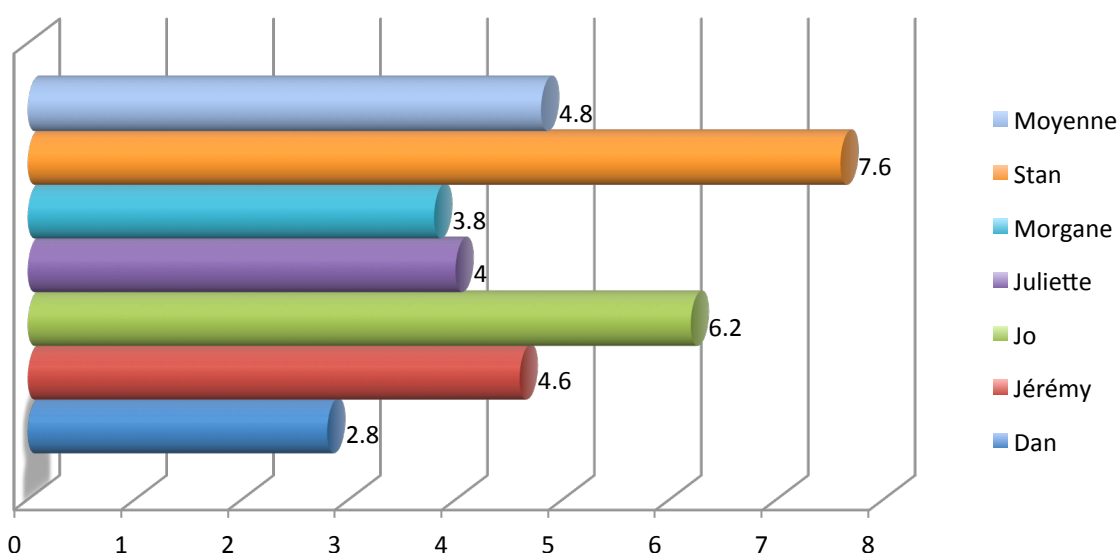


Figure 19: nombre moyen de SPA par interaction et par dyade.

Dans l'ensemble du corpus, le nombre moyen d'échanges de type SPA par interaction est de 4.8. Nous pouvons donc décrire une moyenne d'environ 4 à 5 échanges de ce type par interaction.

Signalons cependant les dyades de Stan et Dan, qui se différencient nettement de la moyenne, dans le pôle positif pour le premier et négatif pour le second, des différences interindividuelles sont donc toujours à prendre en compte dans ce genre d'analyse.

1.2. Dénombrement des interventions constitutives des échanges de type SPA

Dans le tableau 4, nous avons mis en évidence les interventions constituant les échanges de type SPA de chaque interaction. Nous les avons comptabilisées afin d'établir une moyenne nous permettant d'évaluer la longueur de ces échanges (voir annexe v). Nous avons ensuite calculé la moyenne du nombre d'interventions par échange de type SPA dans l'ensemble du corpus.

	Dan		JO		Jérémy		Juliette		Morgane		Stan	
Nombre	SPA	Interventions	SPA	Interventions	SPA	Interventions	SPA	Interventions	SPA	Interventions	SPA	Interventions
Interaction 1	2	11	2	8	8	39	7	50	5	32	10	94
Interaction 2	4	15	6	43	4	40	1	4	6	39	8	81
Interaction 3	3	15	6	31	6	55	3	16	3	17	6	43
Interaction 4	2	7	9	49	1	6	3	22	3	22	9	91
Interaction 5	3	14	8	60	4	25	6	40	2	8	5	35
TOTAL	14	62	31	191	23	165	20	132	19	118	38	344
Moyenne	4.5		6.2		7.2		6.6		6.2		9	
Total SPA	145											
Total Interventions	1012											
Moyenne	7											

Tableau 4: moyenne des interventions constitutives des échanges de type SPA pour chaque dyade et l'ensemble du corpus.

De manière générale, nous observons des variations intra et inter-dyades.

- En établissant une moyenne pour l'ensemble des dyades, nous constatons que les échanges de type SPA sont formés d'une moyenne de sept interventions.
- Entre les dyades, des différences sont clairement identifiables: d'une moyenne de 4.5 interventions par échange de type SPA dans la dyade Dan, nous atteignons une moyenne maximum de 9 interventions par échange de type SPA pour la dyade Stan.
- Au sein d'une dyade, l'écart entre un nombre minimum et un maximum d'interventions peut être important (entre 8 et 60 pour la dyade de Jo, par exemple).

Le nombre minimal d'interventions constituant un échange de type SPA est de trois (voir annexe vi). Cette situation concerne les 13 échanges des dyades suivantes:

- Dyade de Dan : Interaction 2 – SPA4
Interaction 4 – SPA1
- Dyade de Jérémie : Interaction 1 – SPA3 / SPA7 / SPA8
- Dyade de Jo : Interaction 1 – SPA2
Interaction 3 – SPA4
Interaction 4 – SPA8 / SPA9
Interaction 5 – SPA5 / SPA6
- Dyade de Juliette : Interaction 1 – SPA2
Interaction 5 – SPA4

Ce nombre correspond aux trois mouvements nécessaires à la définition d'un échange minimal de type SPA, comme nous l'illustrons dans l'exemple 62.

Exemple 62: nombre minimal d'interventions constituant une SPA (dyade Dan).

DM64	non / (bruitages) non c'est là / la [pizō]	MVT 1
LD65	là c'est la cage pour un animal /	MVT 2
DM65	le cage	MVT 3

L'enfant formule un énoncé qui comprend un item source (DM64). La logopédiste reformule cet item sur le plan lexical (LD65) et l'enfant reprend à son compte la formulation lexicale de la logopédiste (DM65), ce qui donne à cet échange sa valeur de séquence potentiellement acquisitionnelle.

Dans ce qui suit, nous allons identifier avec plus de précisions la présence de ces mouvements qui constituent ces échanges.

1.3. Discussion: présence des échanges de type SPA dans les dyades

Conformément à nos attentes, des échanges de type SPA ont été co-construits dans la totalité des interactions analysées. Ces échanges varient cependant en nombre à l'intérieur d'une même dyade et entre les dyades. Cette variabilité est importante, notamment en ce qui concerne l'interaction 2 de la dyade «Juliette». Nous avons supposé que le type de matériel utilisé pouvait expliquer en partie cette différence¹¹⁶ (Danis & *al.*, 2003¹¹⁷). En effet, le matériel proposé dans cette interaction comporte un objectif de sensibilisation au langage écrit (*la planète des Alphas*). Ce n'est pas le matériel habituellement proposé dans une interaction visant directement l'organisation d'un jeu symbolique. Les échanges co-construits semblent centrés sur une vérification ou une transmission de certaines connaissances liées à la reconnaissance des sons des graphèmes, tout en maintenant du discours représenté. Ce type d'échanges se retrouve tout au long de cette interaction (formes de bruitages décrivant la valeur phonique des graphèmes). De plus, nous avons pu observer que la logopédiste n'initiait pas d'échange de type SPA lors de productions inadéquates sur le plan langagier. Nous pensons par conséquent que la variable du but de l'action langagière (et non directement du matériel utilisé) pourrait jouer un rôle dans la quantité d'échanges de type SPA co-construits (pertinence contextuelle, Bronckart, 1995).

Une autre observation corrobore cette interprétation: la quatrième interaction de la dyade Jo comporte également une variation au niveau de l'extralangage. En effet, une première partie de la séance (les soixante premiers tours de parole) est consacrée à un récit d'expériences initié par l'enfant et dans la seconde partie (les cent-dix tours restants), l'enfant souhaite effectuer un jeu de société, et les deux interlocuteurs s'engagent dans un discours interactif. Dans cette interaction, nous ne constatons pas de différence quantitative particulière: neuf échanges de type SPA sont produits, trois au cours du récit d'expériences et six dans le jeu de société. Nous supposons par ailleurs qu'il existe une variation interindividuelle attribuable autant à la logopédiste qu'à l'enfant. Certaines logopédistes en effet peuvent initier davantage d'échanges de type SPA au cours d'une interaction¹¹⁸.

¹¹⁶ Voir Chapitre 6, exemple 61.

¹¹⁷ Voir Chapitre 2(2.3.1).

¹¹⁸ La logopédiste de la dyade Stan, par exemple.

Peut-on y voir une sensibilité accrue à une norme linguistique dans la co-construction du dialogue ? C'est une éventualité. Néanmoins, des disparités sont également apparues à l'intérieur des dyades, des écarts notables dans le nombre d'échanges de type SPA répertoriés pouvant être mis en évidence (voir figure 19). Des liens avec l'évolution de la thérapie logopédique pourraient également être évoqués, mais dans ce cas, le nombre d'échanges de type SPA devrait probablement être dégressif de la première à la dernière interaction, ce qui n'est de loin pas le cas. Dans ce sens, les différences observées sont sans doute multifactorielles. Il est certain cependant que les enfants ne réagissent pas de manière comparable à ces initiations, compte tenu de leur propre sensibilité à la norme et à leurs difficultés, et de la mise en œuvre de capacités épilinguistiques et d'auto-régulation, comme nous avons pu le constater dans la dyade Morgane dont le cas sera discuté plus tard. De même, des variations interindividuelles ont été mises en évidence sur le plan du nombre d'interventions constitutives des échanges de type SPA, au sein des dyades et entre dyades. Une constante est néanmoins visible: le nombre minimum d'interventions constituant un échange de type SPA est situé à trois¹¹⁹. Ce nombre correspond aux trois mouvements nécessaires à la définition d'un échange minimal de type SPA. Le point suivant nous permettra de préciser nos observations sur l'organisation de ces mouvements dans les SPA du corpus.

¹¹⁹ Ce qui concerne 13 SPA sur 145, comme nous le mentionnons au Chapitre 6, 1.2.

2. Caractéristiques des échanges de type SPA

2.1. Mouvements constitutifs des échanges de type SPA

Nous avons répertorié, dans l'ensemble des interactions de chaque dyade, les mouvements qui constituent les échanges de type SPA. Pour rappel, quatre mouvements ont été mis en évidence:

- Le mouvement 1, mouvement autostructurant produit par l'enfant, qui contient l'item source, à l'origine de l'échange de type SPA;
- Le mouvement 2, mouvement hétérostructurant produit par la logopédiste, constitué d'une proposition ou d'un capteur;
- Le mouvement 3, qui représente la saisie de l'enfant et confirme la valeur d'échange de type SPA;
- Le mouvement 4, ratification facultative, qui clôt l'échange de type SPA.

Nous avons mis en évidence les échanges de type SPA constitués par ces quatre mouvements, tenant compte du fait que les mouvements 2 et 3 peuvent s'enchaîner de manière répétitive sur un certain nombre d'interventions. Dans ce cas, nous avons uniquement considéré la valeur en tant que mouvement présent dans la séquence, ainsi que nous le démontre l'exemple 63.

Exemple 63: enchaînement des mouvements 2 et 3.

TdP	Interventions	Mouvements
JJ17	[wEvEje] à // où [z] ai [wereje]	MVT1
LE18	j'ai pas compris	MVT2
JJ18	où où moi RE / veill / é :	MVT3
LE19	j(e) dois m(e) réveiller où tu m'as réveillé ?	MVT2
JJ19	ouais	MVT3
LE20	à l'heure où tu m'as réveillé ?	MVT2
JJ20	quand réveillé	MVT3
	ouais	MVT4

Enchaînement

Ainsi, dans cet échange de type SPA, nous considérons que les quatre mouvements constitutifs sont représentés.

2.1.1. Présence ou non des quatre mouvements dans les échanges de type SPA

Lorsque les échanges de type SPA ne comportaient que trois mouvements, nous avons mis en évidence les mouvements absents (tableau 5) dans le but de tenter de comprendre la raison de leur absence au moyen d'une analyse qualitative.

	Présence de 4 MVTs		Présence de 3 MVTs		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Stan	32	84	6	16	38	100
Morgane	13	68	6	32	19	
Juliette	11	55	9	45	20	
Jo	22	71	9	29	31	
Jérémy	18	78	5	22	23	
Dan	10	71	4	29	14	
Total	106	73	39	27	145	

Tableau 5: pourcentage d'échanges de type SPA avec / sans les quatre mouvements dans les différentes dyades.

De ce tableau ressort le fait que presque trois quarts environ (73%) des échanges de type SPA sont constitués par les quatre mouvements. Voici un exemple illustrant ce résultat:

Exemple 64: échange de type SPA constitués des quatre mouvements.

JJ43	ouais / hé la pile / là dedans_	MVT1
LE44	c'est une pile / ça ?	MVT2
JJ44	oui / [œgad]	MVT3
LE45	non c'est une am	MVT2
JJ45	p	MVT3
LE46	am	MVT2
JJ46	pou / le	MVT3
LE47	ampoule / oui c'est une ampoule	MVT4

Néanmoins, là encore, nous observons des différences inter-dyades. Ainsi la dyade de Stan comporte 84% d'échanges de type SPA constitués des 4 mouvements, alors que la dyade de Juliette n'en comprend que 55%.

2.1.2. Mouvements absents

Comme nous venons de le voir, un quart des échanges de type SPA se déroulent sur trois mouvements. Le tableau 6 ci-dessous nous permet de mettre en évidence les mouvements précis qui parfois sont absents des échanges de type SPA.

	SPA constituées de 3 MVTS		Mouvements absents	
	Nombre	%	Type	
			MVT4	MVT1
Stan	6	16	5	1
Morgane	6	32	6	0
Juliette	9	45	6	3
Jo	9	29	9	0
Jérémy	5	22	5	0
Dan	4	29	3	1
Total	39	27%	34	5
Total %			87%	13%
Total % // Tout			23%	4%

Tableau 6: répartition des mouvements absents dans les échanges de type SPA de chaque dyade et de l'ensemble du corpus.

Nous observons ainsi que lorsque les échanges de type SPA sont constitués de trois mouvements sur les quatre attendus, dans la majorité des cas c'est le mouvement 4 qui est absent. Ainsi que nous l'avions formulé dans nos hypothèses, ce mouvement, qui fait référence à la ratification de la séquence, n'est pas indispensable à la définition d'un échange de type SPA.

En synthétisant ces informations pour l'ensemble des dyades, nous observons que les échanges de type SPA sont constitués majoritairement par 4 mouvements (73%, figure 20). Dans 23% des cas, c'est le mouvement 4 qui est absent; dans 4% dans cas, nous n'avons pas mis en évidence le mouvement 1 contenant l'item source.

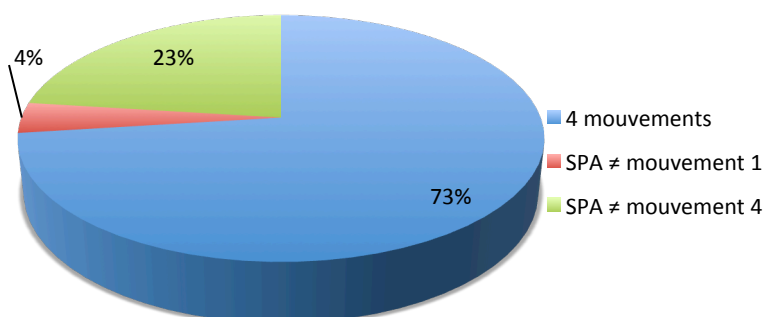


Figure 20: pourcentage de SPA constituées des 4 mouvements / sans le mouvement 1 / sans le mouvement 4 (100% = 145).

Dans ce qui suit, nous souhaitons analyser de manière plus précise l'organisation des interventions au sein des échanges de type SPA dont un mouvement est absent, de manière à donner un sens à ces absences.

2.1.2.1. Absence du mouvement 4.

Au sujet de l'absence du mouvement 4 dans les échanges de type SPA, nous notons les faits suivants:

- Les échanges de type SPA dont le mouvement 4 est absent se retrouvent dans l'ensemble des dyades, comme nous l'avions envisagé dans nos hypothèses.
- Ces échanges sont répartis de manière aléatoire dans les cinq interactions de chaque dyade.
- Sans mouvement 4, les échanges de type SPA ne comportent pas de ratification. Dans ce qui suit, nous analysons qualitativement quelques échanges de type SPA sans mouvement 4, afin de tenter de saisir les raisons de cette absence.

Exemple 65: échange de type SPA sans mouvement 4 (dyade Dan).

DM24	là / (i)l est (i)l est arrivé / est dans la [pating]	MVT1
LD25	le parking	MVT2
DM25	[paking] (bruitages de voiture)	MVT3
LD26	qu'est-ce qu'i(l)s vont faire maint(e)nant ?	

Cet échange (exemple 65) est formé de trois mouvements. Dans le premier, l'enfant formule un item source (DM24), reformulé phonologiquement par la logopédiste (LD25). L'enfant modifie par une hétéro-reformulation l'item source et poursuit son action (DM25). Dans l'intervention qui suit directement, la logopédiste effectue une relance à propos du scénario du jeu symbolique.

Sans la ratification, le statut donné à l'échange de type SPA semble différent. En effet, cette séquence apparaît comme fondue dans la suite des échanges à propos du jeu. Ce que nous observons également dans l'exemple 66 qui décrit encore plus clairement cet aspect.

Exemple 66: échange de type SPA sans mouvement 4 (Dyade Dan).

LD38	i(l) vole c(e)lui-là / ouais / les écureuils i(l)s peuvent presque voler / i(l)s ont pas des ailes / mais i(l)s font des sauts tellement long que des fois on a l'impression qu'i(l)s peu / qu'i(l)s sont en train d(e) voler	Dialogue à propos du jeu
DM38	i(l)s <...> // comme ça / les ailes / les pattes / les pieds / les pattes	
LD39	ouais ouais quand il écarte les pattes	
DM39	ouais // [ko] [un] [fysi]	
	ouais (rire) / comme une fusée / exactement // ouais i(l) peut pas / comme les oiseaux i(l)s peuvent faire c(e) qu'i(l)s veulent hein / quand i(l)s volent / i(l)s peuvent tourner tout ça / les écureuils eux i(l)s peuvent pas tourner /	
LD40		
DM40	i(l)s tournent le [kyrœj]?	
LD41	les ECU /reuil /	
	i(l)s choisissent où i(l)s vont pis i(l)s planent / i(l)s font zzzzzzzz pouf jusqu'en face	
DM41	écureuil i(l)s zzzzzzzzzzzzz	
LD42	pis toi tu m'as pas dis c(e) que tu t'es fait là / t(u) as aussi essayé d(e) voler ?	MVT1
		MVT2
		MVT3

Suite à sa reformulation de l'item source, avec une insistance sur la syllabe manquante du mot produit par l'enfant (LD41), la logopédiste fait une pause longue qui pourrait être interprétée par l'enfant comme une occasion de prendre son tour de parole (dans lequel il pourrait reformuler l'item source mis en évidence par son interlocuteur). À la suite de cette pause, elle répond à la demande d'information initiée par l'enfant (DM40), et se centre sur le contenu de l'intervention de l'enfant plutôt que sur son aspect formel. L'enfant reformule, de sa propre initiative et de manière appropriée, la forme phonologique de l'item source, en plaçant par ailleurs ce mot en tête de son intervention, le mettant ainsi en évidence, avant de poursuivre au moyen d'un bruitage. C'est donc effectivement la poursuite du dialogue à propos du jeu qui est privilégiée par les deux interlocuteurs.

Nous retrouvons également ce type d'enchaînement lorsque les interlocuteurs sont impliqués dans un discours représenté, comme dans l'exemple 67.

Exemple 67: échange de type SPA sans mouvement 4 (Dyade Jérémy).

JJ73	<i>bonjour ! [tjède]_</i>	MVT1
LE74	<i>c'est moi qui voulais un sapin</i>	
JJ74	<i>voilà</i>	
LE75	tenez /	MVT2
LE75	tenez Jérémy	
JJ75	<i>tenez</i>	MVT3
LE76	<i>c'est / combien ?</i>	

En LE75, la logopédiste sort du discours représenté pour reformuler l’item [tjède]. Elle produit deux interventions dans ce sens, dont l’une comprend un vocatif dans le but d’attirer l’attention de l’enfant sur l’item problématique. L’enfant produit adéquatement l’item (JJ75), tout en restant dans le discours représenté, en gardant sa prise de rôle, tout comme la logopédiste qui ne réalise pas de ratification.

Lorsque l’intelligibilité de certaines formulations de l’enfant affecte l’intercompréhension, et que cela en devient l’origine d’un échange de type SPA, nous observons également ce genre de dynamique, comme dans les exemples 68 et 69.

Exemple 68: échange de type SPA sans mouvement 4 (Dyade Morgane).

MM123	mais non [parœkœpar] / et pis c’est qui qui sauvait / c’est	MVT1
LB124	j’ai pas compris / on part où ?	MVT2
MM124	on part à [k] à [krø] à [k]	MVT3
LB125	quel / que part / c’est ça ?	MVT2
MM125	à quelque part /	MVT3
	mais on part à cette maison / c’est pas pour les enfants / c’est lui qui	
	commande main(te)nant / ici / pour main(te)ant on part à <...> / elle dit /	
	heu	

Exemple 69 : échange de type SPA sans mouvement 4 (Dyade Morgane).

LB118	i(l) sait pas nager / un léopard	
MM118	mais ouais mais / les [neopar] heu / les léopards i(l)s sont grands hein /	
LB119	parc(e) que c’est pas très profond ?	
MM119	il [Edjē] eau	MVT1
LB120	pardon ? /	MVT2
MM120	il [En] [mijē] l’eau	MVT3
LB121	i(l)s aiment bien l’eau	MVT2
MM121	ouais / i(l)s aiment / pour heu	MVT3
LB122	donc heu / i(l)s s(e) débrouillent dans l’eau / il a pas b(e)soin d’un p(e)tit bateau pour être sur l’eau	

Ces deux échanges de type SPA (exemple 68 et 69) assurent ici l’intercompréhension; la logopédiste amène l’enfant à formuler de manière intelligible l’item source (MM125/MM121). Dès que l’intercompréhension est rétablie, l’interaction se poursuit dans la ligne thématique co-construite par les interlocuteurs (MM125, 2^{ème} intervention/LB122).

En résumé, pour les échanges de type SPA qui ne comportent pas de mouvement 4 (ratification), nous formulons trois hypothèses:

1) Une priorité est donnée à la poursuite de la thématique du dialogue, tel que décrit dans l'exemple 66: la logopédiste reformule l'item problématique; s'en suit une pause longue, l'enfant ne se saisissant pas immédiatement de la formulation. La logopédiste n'insiste pas et enchaîne avec un tour de parole sémantiquement dépendant, réponse avec expansion à la demande de l'enfant. La saisie de l'enfant signale que ce dernier a prêté attention à la formulation de l'adulte. En se référant aux théories de l'acquisition du langage (Clark 2006, notamment), la répétition appropriée de l'enfant va agir en fait comme ratification, dans le sens où ce dernier indique qu'il a reconnu un nouvel élément et qu'il est capable de s'en approprier.

2) L'influence du niveau discursif (exemple 67): les interlocuteurs sont engagés dans un discours représenté. L'échange de type SPA apparaît au second plan, dans le but de ne pas interrompre trop longtemps le jeu. La logopédiste met en évidence une difficulté (et doit donc changer de type de discours à cette intention), mais ne s'y attarde pas; c'est une incursion rapide dans le niveau formel, une brève séquence latérale.

3) L'intercompréhension (exemples 68 et 69): dans le cas où l'intercompréhension entre interlocuteurs est affectée, l'objectif est de dépasser ce problème afin de poursuivre le dialogue. C'est clairement l'enfant qui donne à la séquence sa valeur de SPA, par ses reformulations. L'échange de type SPA est secondaire dans la dynamique de co-construction du dialogue.

2.1.2.2. Absence du mouvement 1

Observons maintenant dans quelles circonstances le premier mouvement des échanges de type SPA peut être absent, car différentes questions vont se poser sur ce que devient l’item source dans ce cas précis. En l’absence du mouvement 1, on peut en effet se demander comment débute l’échange de type SPA et par qui il est initié. Une analyse qualitative est donc nécessaire pour parvenir à comprendre cette dynamique, ce que nous réalisons ici en observant précisément l’organisation des échanges de type SPA dans lesquels le mouvement 1 est absent (ce qui survient uniquement dans les dyades de Stan, Juliette et Dan; voir Tableau 6).

a) Dyade de Stan

Exemple 70: interaction 1 - SPA10.

SC212	pourquoi moi ça dire ?	Dialogue à propos de l'expression
LA216	parce que j(e) te propose de dire plutôt des mots de grand garçon /	
SC213	[pukwa] / moi c'est un grand	
LA217	parc(e) que tu es un grand / ouais / alors_	
SC214	moi j'ai moi je commence avoir des poils / c'est tout mon papa	
LA218	à bon / d'accord / dis donc alors t(u) es grand alors / donc les grands i(l)s disent plus tellement faire dodo / on peut encore dire parce qu'on connaît / ce mot // moi aussi j(e) peux le dire /	
LA218	mais quand toi tu parles / tu peux dire / je dors / ou je vais dormir ?	MVT2
SC215	[domir]	MVT2
LA219	ou / je me couche	MVT3
SC216	i couche / moi	MVT2
LA220	voilà / moi / je me couche / moi je vais aller me coucher / je me mets au lit / tu peux dire d'un tas d(e) manières différentes // puis faire dodo / peut-être que tu peux / mais pas trop le dire	MVT3
SC217	i va [domir]	MVT4
LA221	voilà / ouais /	MVT4
LA221	très bien //	MVT4

Cette séquence fait suite à un autre échange de type SPA concernant le même item (SPA9) présenté ci-dessous.

Exemple 71: interaction 1- SPA9.

SC209	oh / moi (i)l a fait dodo	MVT1
LA213	ah voilà / pis maint(e)nant / tu t(e) rappelles qu(e) tu dis souvent / que tu fais dodo / tu t(e) rappelles comment on disait ? / on dit maint(e)nant / je dors	MVT2
SC201	[n] dors	MVT2
LA214	on disait que faire dodo / ça c'est pour les petits qui disent comme ça / et puis essaie de dire / je vais dormir / je dors	MVT3
SC211	je dors / faut dire	MVT2
		MVT3

Entre ces deux échanges, l'enfant demande pourquoi il est préférable d'utiliser une expression plutôt que l'autre. En fait, il remet en question la proposition de la logopédiste. Cette dernière évoque un critère lié à la maturité de l'enfant et initie la SPA 10 au moyen d'une nouvelle proposition. Dans ce sens, nous pouvons supposer qu'elle l'encourage à entrer dans un processus de reprise par son intonation montante, suggérant une demande (deuxième intervention du MVT2 L218). Cette séquence porte sur le niveau lexical, excepté la reformulation de LA220, qui concerne le niveau morphosyntaxique. S'ensuit un enchaînement de mouvements 2 et 3, dans le but d'explorer diverses formulations pour exprimer l'idée «d'aller se coucher». La logopédiste effectue ainsi diverses propositions pour cette même expression. L'échange se termine par une ratification (LA221).

En fait, nous pouvons déduire de ces observations qu'il existe bel et bien un mouvement 1, qui serait à l'origine à la fois de la SPA9 et de la SPA10 de cette interaction. Observons maintenant le cas d'un autre échange de type SPA.

b) Dyade de Juliette

Exemple 72: interaction 1 - SPA6.

LC175	pis c(e) qu'on range là / <u>comment ça s'appelle ça ? (agite une barrière)</u>	MVT2
JW175	des barrières	MVT3
LC176	des barrières /	MVT4
	ouais /	MVT4

Cet échange débute par une demande de la logopédiste concernant la dénomination de l'objet barrière. Deux séquences concernant la dénomination de cet objet ont déjà eu lieu précédemment lors des SPA3 (exemple 73) et SPA4 (exemple 74) présentées ci-dessous.

Exemple 73: interaction 1 - SPA3.

LC44	avec quoi on construit le parc ?	
JW44	avec des plastiques	MVT1
LC45	ah comment ça s'appelle ça / déjà` ?	MVT2
JW45	ça je sais plus	MVT3
LC46	des ba: /	MVT2
	rières	
JW46	rières	MVT3
LC47	voilà	MVT4

Exemple 74: interaction 1 - SPA4.

JW55	met des plastiques	MVT1
LC56	t(u) es sûre qu(e) c'est des plastiques ça ?	MVT2
JW56	non	MVT3
LC57	des ba:	MVT2
JW57	rières	MVT3
LC58	des barrières / mhm	MVT4

Dans ce sens, nous pouvons émettre l'hypothèse que le mouvement 1 de cette séquence (SPA6) est implicite et a de fait déjà été énoncé dans les séquences SPA3 et SPA4. Nous pouvons en effet supposer que la logopédiste, ayant pu observer les difficultés de production de ce mot au cours de l'interaction et ayant étayé l'enfant pour lui permettre de s'en saisir, vérifie ainsi le processus d'appropriation de cet élément lexical. Cet échange de type SPA peut donc être considéré comme une continuité des deux échanges précédents concernant le même thème et comporte ainsi le même item source, donc le même premier mouvement.

Observons maintenant l'extrait suivant (exemple 75) qui décrit une dynamique différente.

Exemple 75: interaction 1 - SPA7.

LC177	(désigne la "brouette") et ça ça s'appelle comment ? //	
	on range la brou	MVT2
JW177	(se tourne vers la logopédiste) _ette	MVT3
LC178	la brouette /	MVT4
	exactement	MVT4

Dans cet exemple, la logopédiste produit une demande de dénomination qui reste sans réponse (pause longue). Elle enchaîne l'intervention suivante par une ébauche, encourageant l'enfant à compléter le mot, l'étayant ainsi dans sa production. Nous supposons ici que l'absence de réponse de l'enfant peut être considérée comme le premier mouvement de cet échange de type SPA. L'enfant ne parvient pas à répondre aux attentes de la logopédiste et le signifie par un silence. C'est ce silence qui peut être considéré comme l'item source et forme ainsi le premier mouvement de la SPA7 de cette interaction. De ce fait, on pourrait imaginer un codage différent de cet échange de type SPA, à savoir:

Exemple 76: codage différent de la SPA 7 (en bleu).

LC177	(désigne la "brouette") et ça ça s'appelle comment ?	
JW177	// (se tourne vers la logopédiste)	MVT1
LC178	on range la brou	MVT2
JW178	ette	MVT3
LC179	la brouette /	MVT4
	exactement	MVT4

L'exemple 77 présente un échange de type SPA repris au sein de la même interaction (interaction 5). En effet, l'item «spaghetti» a déjà été l'objet d'une SPA (SPA2) au cours de l'interaction 5, comme nous pouvons le voir dans l'exemple 77.

Exemple 77: interaction 5 - SPA2 : première évocation de l'item «spaghetti».

JW97	heu mhm les [pageti] tout seuls
LC98	les SPA ghe ttis / tout seuls ?
JW98	[PA ge ti] / ouais

Exemple 78: interaction 5 - SPA4 : seconde évocation de l'item «spaghetti».

LC179	<i>et tous les spa / GHettis</i>	MVT2
JW179	<i>ghettis</i>	MVT3
LC180	<i>les spaghetti / sont tous mangés / et le gâteau ?</i>	MVT4

Cet échange de type SPA est réalisé au cours d'un discours représenté¹²⁰. Les deux partenaires ont fabriqué des figurines en pâte à modeler et leur font jouer un rôle. La logopédiste initie la séquence au moyen de ce que nous pourrions envisager comme une demande *indirecte* de reformulation. En effet, d'une part, elle segmente le mot en deux syllabes distinctes, d'autre part, elle insiste sur la syllabe finale. Elle met donc ce mot en évidence en le sortant de son contexte de production au moyen du niveau suprasegmental. Juliette interprète la segmentation comme une ébauche verbale et produit la fin du mot simultanément avec la logopédiste (chevauchement). Il n'y a pas de réelle ratification (mouvement 4), si ce n'est une reformulation suivie d'une pause entre l'item problématique et la suite de l'énoncé.

Nous supposons donc que le premier mouvement de la SPA4 est en fait le même que celui de la SPA2. La difficulté affectant la production du mot «spaghettis» est implicite et supposée par la logopédiste. Elle propose donc un modèle en continuité de la SPA4, en étayant l'enfant dans sa production au moyen de stratégies spécifiques (segmentation syllabique – accroissement de l'intensité).

c) Dyade de Dan

Exemple 79: interaction 3 - SPA2.

LD16	tu les mets là / finalement / mais ceux-là c'est pas les policiers c'est les pompiers // tous les rouges c'est les pompiers / plus celui-là / il est pas rouge mais c'est quand même un pompier	
DM16	rouge / mets là	
LD17	<i>et ça c'est / l'am / bu</i>	MVT2
DM17	lance	MVT3
LD18	lance /	MVT4
	bravo	MVT4
DM15	les polices i(l) va ici	

La SPA2 de l'interaction 3 de cette dyade est initiée par la logopédiste. C'est une reprise de l'item source à l'intérieur d'une même interaction (bi-occurrence intra-interaction) (exemple 80), portant sur une recherche de dénomination concernant les véhicules.

¹²⁰ Prise de rôle indiquée par la transcription en italique. Voir conventions de transcription, Chapitre 7(3).

Exemple 80: interaction 3 - SPA1.

DM2	ici [t] est les polices	MVT1
LD3	ça c:: 'est la police /	MVT2
LD3	mais celui-là tu t(e) rappelles c'est pas la police / c'est l'ambulance	MVT2
DM3	ici c'est l'ambulance	MVT3
LD4	là c'est l'ambulance /	MVT4

La SPA2 est initiée par la logopédiste, sous forme d'une intervention de type capteur à valeur de demande (ébauche verbale). La séquence porte sur le niveau lexical. L'enfant complète l'ébauche selon les attentes de la logopédiste (DM17) et la séquence se clôt par une ratification (LD18). Cet échange de type SPA semble jouer un rôle de vérification de la connaissance de l'enfant, d'où la ratification sous forme d'évaluation de la logopédiste (LD18). Comme dans les exemples 70, 72 et 78, nous supposons que le premier mouvement de la SPA1 de cette interaction sert également d'item source de la SPA 2, quatorze tours de parole plus tard.

De manière générale, il se dégage de cette analyse que chaque échange de type SPA comporte bel et bien un premier mouvement et donc un item source. Néanmoins, nous observons des différences sur le plan de l'organisation formelle des mouvements à savoir:

- le mouvement 1 peut consister en une absence de réponse de l'enfant, observable en tant que pause prolongée dans l'agencement des tours de parole (exemples 75 et 76);
- le mouvement 1 peut contenir un item source qui sera l'origine d'échanges de type SPA ultérieurs (exemples 70, 72, 78 et 79).

Compte tenu de ces observations, nous pouvons conclure que les échanges de type SPA de ce corpus sont formés de trois ou quatre mouvements, le mouvement absent étant toujours le quatrième, ce que nous mettons en évidence au moyen de la figure 21.

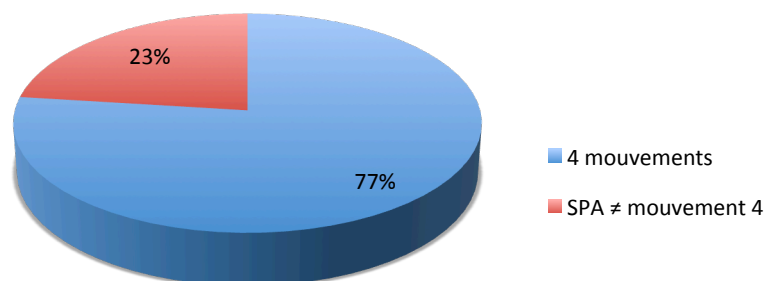


Figure 21: pourcentage de SPA constituées des 4 mouvements / sans le mouvement 4 (100% = 145).

2.1.3. Discussion : mouvements constitutifs des échanges de type SPA

Trois mouvements sont essentiels dans la définition d'un échange de type SPA, à savoir le premier mouvement contenant l'item source, le second mouvement initiant l'échange (proposition de la logopédiste ou élément déclencheur tel qu'une demande, agissant comme capteur, tel que nous l'avons défini dans notre méthodologie) et finalement la saisie de l'enfant, constituant le troisième mouvement. Nous avons postulé la présence d'un quatrième mouvement, facultatif, ayant une fonction de quittance ou de clôture de l'échange de type SPA.

Les résultats nous indiquent que plus des trois quarts des échanges de type SPA du corpus sont composés des quatre mouvements, comme nous l'avons mentionné dans nos hypothèses¹²¹. À noter cependant que le premier mouvement, c'est-à-dire l'item source, peut prendre la forme d'une absence de réponse de l'enfant, identifiable par une pause prolongée dans l'agencement des tours de paroles, comme discuté dans l'exemple 76. Il peut également servir d'item source à l'origine d'échanges de type SPA ultérieurs dans l'interaction, sans être directement mentionné une nouvelle fois¹²². Ainsi, ce que nous avons identifié au départ comme une absence de ce premier mouvement a été interprété par la suite comme une autre forme d'actualisation de l'item source. Le seul mouvement facultatif reste le quatrième (ratification) tel que nous l'avons envisagé. Trois cas de figure semblent expliquer cette absence:

1. La saisie de l'enfant agit comme ratification des propos de la logopédiste. Ce dernier indique qu'il a reconnu l'élément proposé et qu'il peut se l'approprier. Cette forme de quittance est suffisante pour le contexte d'occurrence de l'échange de type SPA, contexte où la continuité du dialogue semble alors primer sur la séquence épilinguistique.
2. Les interlocuteurs sont engagés dans une prise de rôle, et produisent un discours représenté. L'échange de type SPA implique un changement de type de discours. Il semble alors au second plan, brève séquence latérale qui fait rapidement place à la continuité du jeu.

¹²¹ Voir figure 20.

¹²² Discussion des exemples 72, 74, 78, 80.

3. La même interprétation peut être faite dans le cas où une problématique affectant l'intercompréhension interrompt la co-constuction du dialogue et la dépendance sémantique dans les tours de paroles. L'objectif des interlocuteurs semble être alors de dépasser au plus vite cette panne conversationnelle pour reprendre le cours de la conversation. La ratification peut alors être interprétée comme une intervention qui s'éloigne du topic initial. Elle est donc éludée.

Au final, la structure formelle attendue, à savoir la présence des quatre mouvements dans les échanges de type SPA du corpus a bien été identifiée dans les trois quarts de ces échanges¹²³. Dans ce sens, il nous semble que cette structure revêt un caractère spécifique au contexte de thérapie logopédique, même si nous n'avons pas comparé cette situation à d'autres contextes d'interaction (ce qui d'ailleurs n'était pas l'objectif de notre recherche, mais nous y reviendrons tout de même dans la conclusion). En effet, dans la plupart des interactions asymétriques analysées dans la littérature¹²⁴, ce sont des échanges ternaires qui ont été mis en évidence.

En ce sens, les échanges de type SPA des dyades logopédiste – enfant diffèrent par exemple de ceux décrits initialement dans les séquences potentiellement acquisitionnelles (de Pietro, & *al.*, 1989), les séquences parallèles de correction (McHoul, 1990; Johnson, 1995) ou encore les séquences didactiques ternaires de Sinclair & Coulthard (1975). La récurrence d'un schéma d'actions langagières dans l'ensemble des interactions logopédiques analysées nous engage à considérer ces échanges de type SPA comme une forme de routine (Bruner, 1983) établie entre l'enfant et son thérapeute du langage, que nous pourrions qualifier de format de séquence d'actions conversationnelles (Schegloff, 1986).

Ayant discuté de la manière dont sont constitués les échanges de type SPA, nous souhaitons maintenant aborder une autre question. Ces échanges peuvent-ils nous renseigner sur le focus linguistique des logopédistes ? Peut-on comprendre ce qui fait qu'un aspect caractéristique du langage soit l'objet d'un échange de type SPA ? C'est ce que nous nous proposons d'évoquer dans le point suivant.

¹²³ Voir Figure 21.

¹²⁴ Voir Chapitres 2 et 3.

2.2. Niveaux linguistiques des échanges de type SPA

Comme nous l'avons vu plus haut,¹²⁵ les tsdl peuvent affecter les niveaux phonologique, lexical, syntaxique, pragmatique et discursif des productions linguistiques des enfants. Ce sont ces cinq niveaux que nous avons tenté de repérer dans les échanges de type SPA. La mise en évidence de ces niveaux pourrait nous renseigner non seulement sur un éventuel lien entre la nature des difficultés des enfants et la forme d'échanges de type SPA produits par les interlocuteurs.

L'analyse des niveaux linguistiques sur lesquels portent les échanges de type SPA concerne d'abord l'ensemble des dyades (figure 22). Les résultats soulignent la présence de tous les niveaux linguistiques dans l'ensemble des échanges de type SPA. La répartition de ces niveaux forme un profil qui diffère quelque peu des attentes émises dans nos hypothèses, par ailleurs en lien avec les résultats de recherches en pathologie du langage (Leonard, 2000; Gérard, 1991; Rapin & Allen, 1996). Ces recherches mettent notamment les troubles phonologiques-syntaxiques comme les plus fréquents dans l'ensemble des troubles dysphasiques. En fonction des difficultés présentées par les enfants de ce corpus, nous présumons donc une prévalence de ces deux niveaux (phonologique et syntaxique) sur les autres, ce qui n'est pas le cas, comme le constatons avec la figure 22.

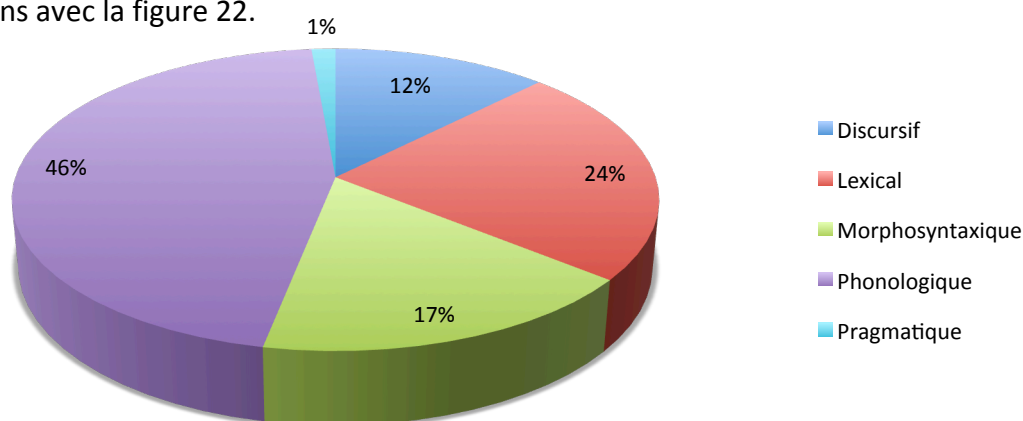


Figure 22: pourcentage des niveaux linguistiques des SPA dans l'ensemble des dyades (100% = 145).

Le profil qui se dégage est le suivant:

phonologique > lexical > morphosyntaxique > discursif >> pragmatique

¹²⁵ Voir Chapitre 2(2).

Les exemples 82 à 96 illustrent la manière donc chaque niveau est évoqué dans les échanges de type SPA.

2.2.1. Niveau phonologique

Conformément à nos attentes, dans les interactions logopédiste – enfant ce sont les échanges de type SPA traitant du niveau phonologique qui sont les plus représentés. Ils constituent presque la moitié des échanges de type SPA. Les trois exemples suivants illustrent cet aspect (exemples 81 – 83).

Exemple 81: niveau phonologique – intercompréhension. Interaction Morgane 5 – SPA1.

MM53	ouais / après moi / pis après [le] [letjap] / hein quand même / hein?	MVT1
LB54	i(l) va s'échapper ?	MVT2
MM54	éch / a / per /	MVT3
	ouais	MVT4

Dans l'exemple 82, la formulation de l'item source [letjap] est relativement éloignée de la forme conventionnelle de ce mot (DM40). La logopédiste semble vouloir s'assurer de la compréhension de cette intervention effectuant une proposition sous forme de demande de confirmation concernant le mot qu'elle pense avoir saisi (LB54). Elle initie ainsi l'échange de type SPA. S'ensuit une auto-reformulation hétéro-initiée de Morgane, qui effectue parallèlement une segmentation syllabique du mot pour faciliter sa production phonologique, et/ou à des fins d'amélioration de l'intelligibilité.

Exemple 82¹²⁶: niveau phonologique – modélisation. Interaction Dan 5 – SPA1

DM40	i(l)s tournent le [kyrœj]?	MVT1
LD41	les ECU /euils // i(l)s choisissent où i(l)s vont pis i(l)s planent / i(l)s font zzzzzzzz pouf jusqu'en face	MVT2
DM41	écureuil i(l)s zzzzzzzzzzzz	MVT3
LD42	pis toi tu m'as pas dis c(e) que tu t'es fait là / t(u) as aussi essayé d(e) voler ?	

Dans cet extrait, la logopédiste reformule l'intervention de l'enfant en insistant sur la première syllabe absente de la production de l'item source. Après une pause longue au cours de laquelle l'enfant ne prend pas la parole, la logopédiste poursuit le dialogue sur le thème donné. Son intervention en LD41 devient donc un modèle de production pour l'enfant qui va d'ailleurs s'en saisir de manière auto-initiée au tour de parole suivant (DM41).

¹²⁶ Exemple préalablement discuté dans le contexte de l'absence du mouvement 4 (exemple 66).

Exemple 83: niveau phonologique - demande de répétition. Interaction Stan 2 – SPA8.

SC205	c'est p / heu [e rap]	MVT1
LA206	des CRAbes /	MVT2
	essaye de dire CRAbe //	MVT2
	parce que moi j'entends toujours [rap]	MVT2
SC206	[rap]	MVT3
LA207	ouais / c'est c(e) que j'entends moi /	MVT2
	j'aimerais bien entendre CRAbe // tu veux bien essayer ?	MVT2
SC207	à [kra]	MVT3
	i(l) ya / i(l) y a [ako] quoi animaux ?	

Dans cet exemple (exemple 84), la logopédiste produit une demande explicite de répétition, à deux reprises, en donnant d'une part un modèle de production phonologique approprié (LA206 / LA207), insistant sur la première syllabe, d'autre part en répétant l'item source, ce qui permet à l'enfant de comparer les deux versions (LA206). L'enfant améliore sa production au tour suivant sans parvenir toutefois à répéter la totalité du mot dans sa forme conventionnelle.

2.2.2. Niveau lexical

Les échanges de type SPA touchant le niveau lexical représentent environ le quart des échanges et interviennent principalement dans trois types de situations:

- a) *Offre de précision lexicale*: lorsque l'enfant produit un mot adéquat en fonction du contexte, mais qui ne correspond pas exactement à l'attente de l'adulte. Dans ce sens, il ne prend en compte qu'un nombre partiel de traits sémantiques (Clark, 1973) et produit par exemple une forme de surgénéralisation (exemple 84). La logopédiste produit alors une reformulation lexicale qui précise le lexique approprié.

Exemple 84: niveau lexical – précision. Interaction Dan 2 - SPA1.

DM11	oui / c'est / c'est un voiture	MVT1
LD12	ouais /	MVT2
	ça c'est une dépanneuse	MVT2
DM12	[depan] / [lalejõ]	MVT3
LD13	ah ben i(l) peut / oui où si i(l) y a une voiture qu(i) est en panne / i(l) peut la dépanner	MVT4

- b) *Offre d'une formulation appropriée*: lorsque l'enfant produit une dénomination inappropriée, production de type paraphasie verbale¹²⁷ (Gérard, 1991; Brin, 1997/2011). La reformulation de l'adulte offre un modèle adéquat, par exemple sous forme d'ébauche complétée par l'enfant, comme dans l'exemple 85.

¹²⁷ Une paraphasie verbale «consiste à substituer à un mot cible un autre mot de la langue» (Brin & al., 1997/2011, p. 62). Elle peut être formelle, sans lien sémantique avec le mot cible, ou sémantique, lorsque le mot remplacé est proche sémantiquement du mot cible (ibid.).

Exemple 85: niveau lexical – formulation appropriée. Interaction Jo3 – SPA1

LB32	ah ah / est-c(e) que tu connais ça ? (désigne le "mouton")	
JO32	un un un chien	MVT1
LB33	heu : non / c'est un mou:	MVT2
JO33	ton	MVT3
LB34	mouton	MVT2

- c) *Manque du mot*: l'enfant ne parvient pas à produire le mot attendu. Il peut activer une stratégie compensatrice telle qu'une définition par l'usage, une description verbale et/ou non verbale (exemple 86). L'adulte offre à l'enfant un modèle de production dont l'enfant se saisit.

Exemple 86: niveau lexical – manque du mot. Interaction Jo5 – SPA1

JO23	i(l) doit / bien se couvrir / sauf_	MVT1
LB24	i(l) doit bien se ?	MVT2
JO24	couvrir /	MVT3
	(i)l a (i)l a un : / peut-être i(l) va / pleuvoir / comme ça (imite un toit avec ses mains)	MVT3
LB25	ah / t(u) aim(e)rais lui faire un abri	MVT2
JO25	ouais / un abri	MVT4

2.2.3. Niveau morphosyntaxique

Les séquences portant sur des composantes morphosyntaxiques représentent un cinquième des échanges de type SPA. Les différents aspects traités sont à mettre en lien avec les difficultés rencontrées par certains enfants dysphasiques¹²⁸. En analysant qualitativement ces échanges, il est possible d'observer des échanges de type SPA concernant des difficultés morphosyntaxiques isolées (ne dépendant pas de l'ancrage discursif) affectant la conjugaison des verbes, la production de pronoms, de déterminants, de conjonctions et d'adverbes, les aspects de genre et de nombre, ainsi que l'ordre des mots, comme nous allons le voir dans les exemples suivants.

¹²⁸ Voir Chapitre 2(2).

Exemple 87 : niveau morphosyntaxique - préposition. Interaction Jérémie 3 - SPA4.

JJ72	<i>ouais // qu(i) est chez les assiettes</i>	
LE73	qu(i) est ?	
JJ73	chez les assiettes	MVT1
LE74	chez les assiettes ?	MVT2
JJ74	ouais	
LE75	ça veut dire quoi le bol qu(i) est chez les assiettes ?_	MVT2
JJ75	oh ! où est mon bonhomme d(é)jà ?	
LE76	<u>ça veut dire quoi</u> ? / j(e) le trouve pas // le bol qu(i) est chez les assiettes /	MVT2
	qui est à côté des assiettes ?	MVT2
(6sec)		
JJ76	là / tu vois pas l(e) p(e)tit bol là ? devant les /	MVT3
JJ76	derrière les assiettes	MVT3
LE77	ah ! / derrière les assiettes /	MVT4
	d'accord /	MVT4
	parc(e) que chez les assiettes j(e) comprenais pas /	MVT4
	il est derrière / le petit pas le gros	MVT4

L'item source de cet échange de type SPA concerne la production inadéquate de la préposition «chez» (JJ72), à la suite de laquelle la logopédiste effectue une demande de clarification. L'enfant répond par une répétition de l'item source. S'ensuit une demande de confirmation de la logopédiste (LE74), dont l'objectif présumé est de confronter l'enfant à sa propre production et d'encourager une auto-reformulation hétéro-initiée. Manifestement, Jérémie ne répond pas à cette attente et répond par une simple affirmation (JJ74): soit il ne parvient pas à déceler l'inadéquation, soit il ne souhaite pas momentanément y accorder de l'attention. La logopédiste poursuit par une demande d'explication suivie d'une demande de confirmation liée à la formulation différente de l'item source (LE76). Elle suggère ainsi à l'enfant un modèle de production. Cette intervention amène Jérémie à préciser son énoncé en faisant usage de la préposition spatiale appropriée, par auto-reformulation hétéro-initiée d'une première production inadéquate (devant vs derrière) (JJ76).

Exemple 88: niveau morphosyntaxique - morphosyntaxe du verbe. Interaction Jo 5 - SPA5.

LB154	voilà / pis maint(e)nant i(l) faut qu'i(l) r(e)vienne s'occuper d(e) ses animaux	
JO154	ouais / viens pour qu(e) j'ai / [vys] que j'ai pas de lap / a un truc qu(i) a tombé	MVT1
LB155	un truc qui EST <u>tombé</u>	MVT2
JO155	<u>EST</u> tombé /	MVT3
	qui mange l'he / la / l'herbe / on peut dire qu(e) ça c'est de l'herbe	

Dans cet exemple, Jo produit un énoncé contenant la production inadéquate de l'auxiliaire avoir (Jo154). La logopédiste reformule cet énoncé en proposant un modèle approprié (LB155). Elle met en évidence la reformulation en accroissant l'intensité sur ce mot. L'enfant se saisit (Jo155) de ce modèle au moyen d'une hétéro-répétition hétéro-initiée.

Exemple 89: niveau morphosyntaxique - notion de nombre. Interaction Juliette 3 – SPA3.

JW91	<i>waou :: / youhou :: / allez / viens mon chevaux</i> (manipule la vache)	MVT1
LC92	viens mon che / val / val	MVT2
(4sec)		
LC93	mais qu'est-c(e) que t(u) as pris un chevAL/ là ?	MVT2
JW93	non	
LC94	c'est quoi ?	
JW94	moi j'ai un che / vaux	MVT3
LC95	oh non c'est une vache	
JW95	ouais	
LC96	ouais / quand i(l) y en a un tout seul on dit un cheval / quand i(l) y en a deux on dit des / chevaux :	MVT4

Suite à la production inadéquate d'un adjectif possessif au singulier accompagnant un nom pluriel, la logopédiste réagit par une reformulation insistant sur le morphème singulier («-val» vs «-vaux») (LC92). La pause de quatre secondes qui s'ensuit peut indiquer une attente implicite de reprise par l'enfant, mais également une réflexion de la logopédiste concernant une autre problématique: la fillette a en effet nommé «chevaux» l'objet «vache». Il se pourrait donc qu'il y ait un double item source dans cet échange de type SPA. La logopédiste insère ensuite la formulation appropriée dans une demande de confirmation liée à cette inadéquation lexicale, en insistant parallèlement et une nouvelle fois sur le morphème final précisant que le mot est au singulier. Les inadéquations lexicales et morphosyntaxiques persistent (JW94), Juliette ne parvenant pas à s'approprier les propositions de la logopédiste. La logopédiste ratifie cet échange de type SPA en donnant une explication de la règle linguistique à l'œuvre dans cet énoncé et abandonne la reformulation lexicale liée à la problématique du choix lexical inadéquat.

Exemple 90: niveau morphosyntaxique – déterminant inadéquat. Interaction Jérémie 2 - SPA5.

JO154	mettre dans la garage	MVT1
LB155	mettre dans LE garage	MVT2
JO155	le garage /	MVT3
	ouais d'accord /	MVT4
LB156	alors prends le ch(e)val / pis tu l'emmènes dans LE garage //	MVT4

L'utilisation inappropriée du déterminant défini féminin précédant un nom masculin (Jo154) suggère à la logopédiste une reformulation (LB155). Elle propose ainsi un modèle adéquat à l'enfant. Ce dernier se saisit de cette formulation par une répétition que la logopédiste ratifie. Finalement, elle semble effectuer une forme de synthèse du commentaire de l'enfant en guise de clôture de l'échange de type SPA.

2.2.4. Niveau discursif

Les échanges ayant trait au niveau discursif représentent 12% de la totalité des échanges de type SPA (figure 22). À noter que nous observons des différences inter-dyades. En effet deux dyades n'y font pas référence: la dyade de Morgane et la dyade de Dan. Nous illustrons ces échanges de type SPA au moyen de quelques exemples.

Exemple 91: niveau discursif – valeur aspectuelle. Interaction Jo4 - SPA2.

JO31	on fait_	
LB32	faut d(e) l'équilibre / ça c'est pas facile hein ?	
JO32	ouais / on fait quoi encore / heu on fait / du break	MVT1
LB33	vous AVEZ fait / du break	MVT2
JO33	du break /	MVT3
LB34	d'accord	MVT4
JO34	heu on fait_	MVT3
LB35	tu dis «on fait» parc(e) que vous faites toujours maint(e)nant ? / tu vas encore ?	MVT2
JO35	heu non / j'y vais plus	MVT3
LB36	ah t(u) y vas plus /	MVT2
	alors tu peux dire «on FAIsait»	MVT2
JO36	on faisait	MVT3
LB37	voilà /	MVT4

La logopédiste initie un échange de type SPA dans le cadre d'un discours de type récit d'expériences produit par l'enfant. Ce dernier produit un verbe au présent alors que les événements ne sont plus d'actualité. Cette intervention induit une confusion chez son interlocutrice qui reformule une première fois l'intervention de l'enfant (LB33). Jo ne se saisit pas tout de suite de la formulation, il répète de manière auto-initiée la fin de l'énoncé de la logopédiste (JO33). Cette dernière ratifie l'échange (LB34) qui aurait pu se terminer à ce moment. Cependant, au tour de parole suivant, Jo hésite («heu») en poursuivant son discours au présent (JO34). La logopédiste produit ensuite une explication du malentendu inféré par l'inadéquation ainsi qu'une demande de confirmation liée à la réalisation actuelle ou passée de l'activité (LB35). Renseignée sur ce fait, elle suggère à l'enfant une formulation au passé en la mettant en lien avec le type de discours («puisque le discours concerne des événements passés alors tu peux dire...»). L'enfant se saisit de cette proposition au moyen d'une répétition auto-initiée.

L'exemple 92 traite d'une problématique liée à la production inadéquate d'une expression temporelle selon le contexte discursif.

Exemple 92: niveau discursif – temporalité. Interaction Jérémy2 – SPA2.

LE83	ça va alors // quand c'est qu'on mange ?	
JJ83	depuis longtemps	MVT1
LE84	depuis longtemps ? /	MVT2
	on a déjà commencé ? //	MVT2
	ou dans PAs longtemps ?	MVT2
JJ84	longtemps	MVT3
LE85	j'ai pas compris Jérémy ?	MVT2
JJ85	dans longtemps	MVT3
LE86	dans longtemps ? /	MVT2
	ah c'est pas prêt //	MVT4

Jérémy produit un connecteur inapproprié: son usage de «depuis» est inadéquat en fonction du contexte (JJ83). La logopédiste produit d'abord une demande de confirmation en répétant l'expression. L'enfant ne prend pas son tour de parole, malgré la pause longue. La logopédiste fait alors une proposition à l'enfant (LE84, troisième intervention) dont l'enfant finit par se saisir (JJ84 et JJ85). L'échange de type SPA se clôt par une forme de résumé de l'intention supposée être contenue dans l'expression de l'enfant.

Exemple 93: niveau discursif - absence de prise en charge énonciative. Interaction Stan 4 - SPA7.

SC119	ah le connais	MVT1
LA120	mais_	MVT2
SC120	ça	
LA121	quand tu dis ça / tu dis toujours / moi j'entends toujours / le connais	MVT2
SC121	le connais	MVT3
LA122	j(e) le connais	MVT2
SC122	j(e) le connais	MVT3
LA123	ou: je connais /	MVT2
	ou je le connais /	MVT2
	j(e) sais pas comment tu veux dire ça / comment tu veux dire ça / ouais	MVT2
SC123	[IEIE]	MVT3
LA124	je le connais (ralentissement du débit)	MVT2
SC124	le connais	MVT3
LA125	ouais mais faut d / faut qu(e) tu dises qu(e) c'est TOI qui le	MVT2
SC125	mhm (+)	MVT3
LA126	Stan / i(l) faut qu(e) tu dises qu(e) c'est toi qui le connais //	MVT2
	(a)ttends / ouais / bien ! /	MVT2
	on va passer à autre chose / voilà //	MVT4

Dans cette SPA, l'enfant produit un énoncé où une absence de prise en charge énonciative (Bronckart, 1997) est mise en évidence (SC119) (omission coutumière chez les enfants présentant des tsdl, comme nous l'avons au chapitre 3). À plusieurs reprises, la logopédiste tente d'étayer l'enfant afin qu'il parvienne à produire ce pronom.

- Elle confronte l'enfant à sa propre production, induisant ainsi une réflexion de type jugement épilinguistique (LA121). Elle explique en parallèle que l'inadéquation est fréquente dans le discours de l'enfant.
- Elle produit une reformulation de l'énoncé de l'enfant, lui offrant de ce fait un modèle (LA122).

- c) Elle produit une deuxième reformulation de l'énoncé de l'enfant (double répétition, Clark, 2006) en le simplifiant (omission du pronom personnel «le») (LA123, première intervention).
- d) Elle produit une troisième reformulation en insistant sur le «je» (et non j(e)) (LA123, seconde intervention).
- e) Pour faire suite à la prise de tour par l'enfant, elle produit une nouvelle reformulation en ralentissant son débit, de manière à favoriser la saisie de l'enfant (LA124).
- f) Elle donne une explication de son attente (LA125).
- g) Elle explique à nouveau son attente, précédant son intervention d'un vocatif (LA126).
- h) Malgré le fait que l'enfant ne parvienne pas à répondre à son attente, elle ratifie l'échange au moyen d'une expression évaluative positive (L126, première intervention) et précise que l'échange est terminé (L126, seconde intervention). Probablement agit-elle ainsi dans le but de ne pas menacer la face de l'enfant (Goffman, 1974).

L'enfant parvient une fois à répondre à l'attente de la logopédiste (SC122). Néanmoins, suite aux reformulations successives, il finit par produire un énoncé identique à l'item source (SC124). En référence à la seconde explication, il acquiesce, mais ne semble plus entrer dans le processus de reformulation. La distance entre formulation appropriée et inadéquate nous informe sur le fait que la prise en charge énonciative (Bronckart, 1997) est probablement en voie d'acquisition et que l'enfant momentanément ne peut répondre à l'attente que la logopédiste a de sa production.

2.2.5. Niveau pragmatique

Nous mettons en évidence un pourcentage réduit d'échanges de type SPA au niveau pragmatique, avec des différences inter-dyades. En effet, ces séquences sont répertoriées uniquement dans deux dyades:

- Jo : un échange de type SPA de niveau pragmatique (exemple 95);
- Juliette : un échange de type SPA de niveau pragmatique (exemple 96).

Les deux exemples suivants illustrent ces échanges de type SPA ayant trait au niveau pragmatique.

Exemple 94: niveau pragmatique. Interaction Jo4 - SPA6.

JO83	(chantonne ; arrange le jeu) j(e) peux pas l(e) prendre / j(e) crois j(e) peux le prendre aujourd'hui / non / pour demain c'est jeudi	Négociation du prêt d'un jeu
LB84	est-c(e) que ça dépend que de toi / si tu peux le prendre ?	
JO84	heu : / oui	
LB85	c'est que toi qui décides si tu peux prendre le jeu à l'orthophonie ?	
JO85	non	
LB86	c'est qui qui décide aussi ?	
JO86	toi	
LB87	ouais	
JO87	si j(e) le prends j(e) dois l(e) ram(e)ner la semaine prochaine	
LB88	ça c'est la règle / c'est juste / si tu l(e) prends / tu l(e) ramènes la s(e)maine prochaine	
JO88	ouais	
LB89	pis tu sais / i(l) y a des jeux qu(e) j(e) suis d'accord de prêter / pis d'autres que j(e) suis pas tellement d'accord de prêter	
JO89	[pukwa] c'est de_	
LB90	alors est-ce qu(e) tu sais_	
JO90	il est à toi / ce jeu	
LB91	alors il est à moi / oui // alors comment tu pourrais faire pour savoir si tu peux le prendre ou pas ?	
JO91	heu : // pour / j(e) sais pas	
LB92	tu sais pas ?	
JO92	non // j(e) sais pas	
LB93	maint(e)nant tu sais qu(e) ce jeu il est à moi / mais tu sais pas encore si j(e) suis d'accord d(e) le prendre / d(e) le prêter	
JO93	heu je //	
LB94	comment tu pourrais faire / Jo / pour savoir si j(e) suis d'accord d(e) le t(e) le prêter ? // tu pourrais me :: /	
JO94	demande	
LB95	hé ! / Colin / exactement / tu pourrais me demander	
JO95	hé t(u) as la pé // t(u) as / attends j(e) prends la pou / la verte	
LB96	d'accord	
JO96	mhm mhm / on doit faire quoi ? / on doit l(e) me / on on on le met où on veut ?	
LB97	attends / moi j'en suis toujours à l'idée que t(u) es intéressé par ce jeu // et puis / est-ce qu(e) tu vas m(e) le d(e)mander / ou pas ?	
JO97	heu // pour l'avoir on dit «s'il te plaît»	MVT1
LB98	mhm / alors / pour me d(e)mander / tu peux dire « s'il te plaît / est-ce que / »	MVT2
JO98	tu m(e) le prêtes ?	MVT3
LB99	ouais /	MVT4
	à la maison	MVT4
JO99	à la maison	MVT3
LB100	d'accord / alors oui / Jo /	MVT4

Lors de l'interaction Jo 4, l'échange porte sur la manière de formuler une demande de politesse liée au prêt d'un jeu (LB98). Suite à une longue série d'interventions liées à la négociation du prêt d'un jeu (Jo83 à LB91), la logopédiste étaye l'enfant dans la formulation d'une demande liée au prêt de ce jeu. Elle suscite l'initiation de la demande (LB97) et l'enfant répond à ses attentes en proposant une expression: «s'il te plaît» (JO97). Au tour de parole suivant (LB98), la logopédiste reformule l'intervention précédente et ébauche une question que l'enfant complète (JO98).

La logopédiste ratifie cette intervention (LB99) et la complète à son tour. Jo produit une hétéro-répétition auto-initiée de cette dernière intervention (Jo99). Finalement, la logopédiste ratifie et clôt l'échange en acceptant le projet du prêt d'un jeu à l'enfant, ce qui était le topic principal de ce dialogue.

Exemple 95: niveau pragmatique. Interaction Juliette 5 - SPA5.

LC206	mhm / qu'est-c(e) qui dit le coiffeur aux personnes qui viennent se couper les ch(e)veux ?	
	//	MVT1
	qu'est-c(e) qui dit le coiffeur ?	MVT2
JW206	avait (i)l a dit:: /	MVT3
LC207	<i>bonjour !</i>	MVT2
JW207	<i>bonjour !</i>	MVT3
LC208	<i>vous allez bien ?</i>	MVT2
JW208	<i>oui</i>	MVT4

L'interaction Juliette 5 concerne un rituel de salutations intégré à un scénario de jeu symbolique. L'échange de type SPA a lieu dans le cadre d'un discours représenté. Se référant à une demande liée au rituel de salutations, restée sans réponse (longue pause = mouvement 1), la logopédiste initie l'échange de type SPA par une reformulation de cette demande (question simplifiée, énoncé bref) (LC206). Juliette ébauche un énoncé, mais semble perplexe (allongement du dernier phonème et pause) (JW206). La logopédiste initie le rituel au moyen d'un discours représenté (LC207). L'enfant produit une hétéro-répétition hétéro-initiée (JW207). La logopédiste poursuit le rituel, toujours en discours représenté (question, LC208) et l'enfant complète (réponse, JW208).

Les exemples 94 et 95 concernent l'usage du langage en fonction du contexte et du rôle des interlocuteurs; plus précisément ces séquences touchent des aspects de politesse. Dans les deux cas, les logopédistes demandent aux enfants de produire une formulation de politesse liée au contexte. Ces formules de politesse, liées à la production d'une demande (Jo 4) et au rituel de salutations (Juliette 5) sont dans les deux cas co-construites par la logopédiste et l'enfant (au moyen du discours représenté dans l'exemple de Juliette).

2.2.6. Différences inter-dyades

Nous aimerions souligner ici des différences inter-dyades assez importantes touchant la répartition des cinq niveaux linguistiques, tel que nous pouvons le constater dans la figure 23.

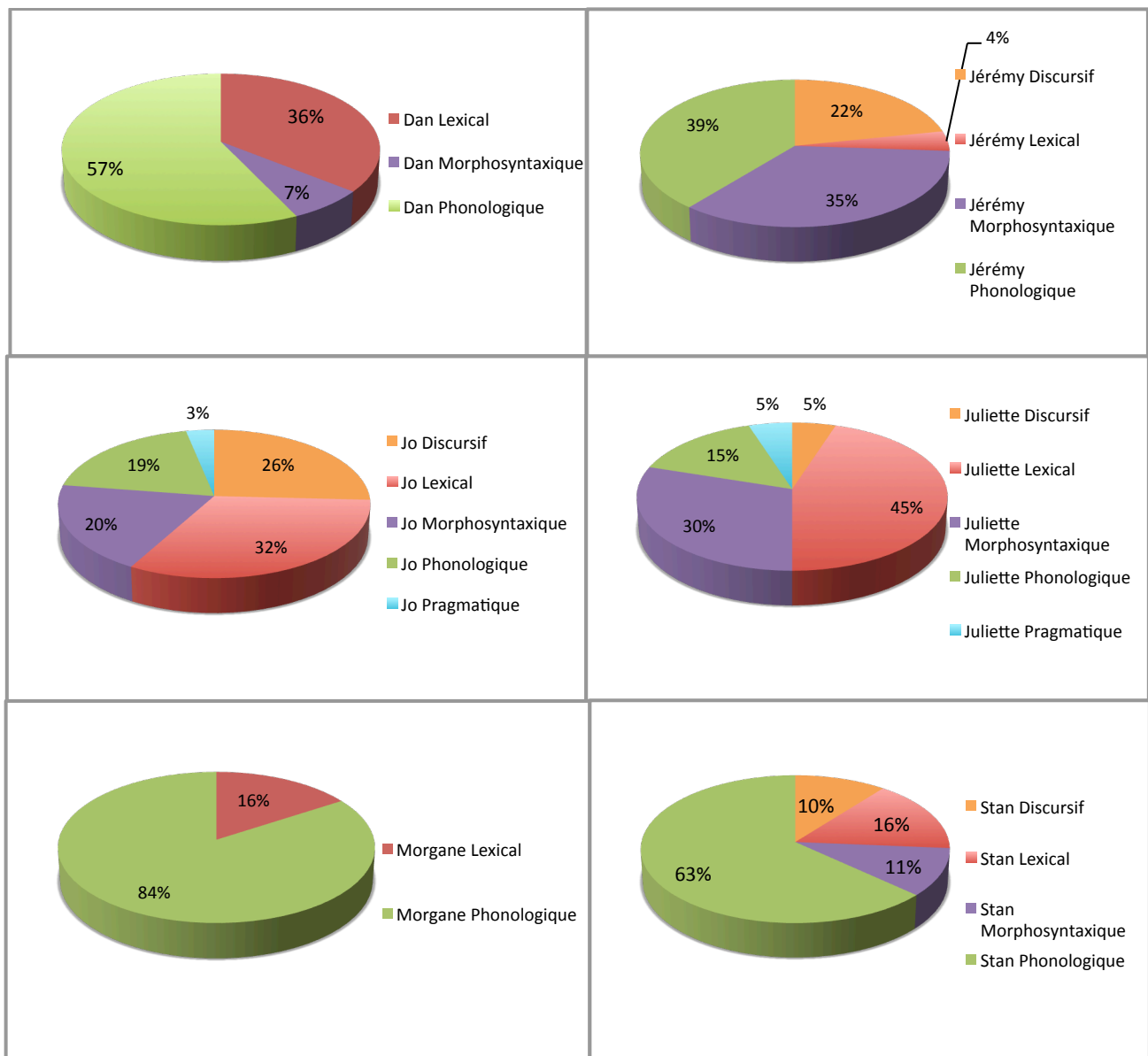


Figure 23: niveaux linguistiques par dyade: Dan (100% = 14) – Jérémie (100% = 23) – Jo (100% = 31) – Juliette (100% = 20). Morgane (100% = 19) – Stan (100% = 38)

Ainsi nous mettons en évidence les profils suivants pour chaque dyade :

- Dan : **phonologique** > lexical > morphosyntaxique ∅ discursif et pragmatique
- Jérémie : **phonologique** > morphosyntaxique > discursif > lexical ∅ pragmatique
- Jo : **lexical** > discursif > morphosyntaxique > phonologique > pragmatique
- Juliette : **lexical** > morphosyntaxique > phonologique > discursif = pragmatique
- Morgane : **phonologique** >> lexical ∅ morphosyntaxique, discursif et pragmatique
- Stan : **phonologique** > lexical > morphosyntaxique > discursif ∅ pragmatique

Nous pensons que ces variations interindividuelles concernant les niveaux linguistiques sur lesquels portent les échanges de type SPA peuvent être la conséquence de différents facteurs, notamment:

- a) la variété des syndromes dysphasiques (Gérard, 1991; Rapin & Allen, 1996) qui affectent de diverses manières les niveaux linguistiques. Ainsi:
 - Dans la dyade de Dan, qui présente un profil de type dysphasie phonologique – syntaxique, ce sont les SPA concernant le niveau phonologique qui prédominent. Néanmoins, les SPA concernant le niveau lexical sont quantitativement supérieures à celles concernant le niveau morphosyntaxique.
 - Dans la dyade Jérémie, qui présente un profil de type dysphasie phonologique – syntaxique, ce sont les SPA concernant les niveaux phonologique et morphosyntaxique qui prédominent. En prenant en compte le niveau discursif qui cible également des difficultés au contrôle des unités de surface du texte, ces aspects prévalent nettement sur les autres niveaux.
 - Dans la dyade de Jo, qui présente un profil de type phonologique – syntaxique, le niveau phonologique n'est pas privilégié dans les échanges de type SPA. Le niveau lexical et les niveaux discursif et morphosyntaxique prédominent. Nous mettons en lien ces constatations avec la durée de la thérapie de cet enfant: la prise en charge de cet enfant a en effet débuté il y a 10 mois. Il est possible que le niveau phonologique, affectant l'intelligibilité et par conséquent l'intercompréhension, ait été un objectif prioritaire au début de la thérapie. Cet aspect a donc probablement évolué. Ce qui impliquerait un intérêt plus important aux aspects discursifs et morphosyntaxiques.
 - Concernant Juliette, le type de dysphasie n'est pas précisé. Néanmoins, on se trouve bien dans un trouble du langage de type expressif, avec des difficultés qui semblent plus marquées sur le plan lexical et morphosyntaxique, si l'on considère la prévalence de ces deux niveaux dans les échanges de type SPA.
 - Dans la dyade de Morgane, qui présente un trouble du développement phonologique, c'est clairement le niveau phonologique qui prédomine dans les échanges de type SPA.

- Finalement, dans la dyade de Stan, qui présente une dysphasie de type phonologique – syntaxique, c’est le niveau phonologique qui est le plus représenté.
- b) les différences interindividuelles inhérentes à chaque logopédiste, à chaque enfant, et à leur prise en compte d’une norme langagière (Py, 2000);
- c) la durée de la prise en charge thérapeutique de l’enfant dont la conséquence peut être une modification de l’attention des interlocuteurs sur certains aspects des capacités langagières. Ainsi la dyade de Jo, où l’intérêt se centre davantage sur les niveaux morphosyntaxique et discursif que phonologique.

2.2.7. Discussion : les niveaux linguistiques dans les échanges de type SPA

La seconde question formulée dans nos objectifs de recherche a trait aux niveaux linguistiques sur lesquels portent les échanges de type SPA: les niveaux phonologique, lexical, morphosyntaxique, pragmatique ou discursif sont-ils tous représentés dans les échanges de type SPA ? Y a-t-il une prédominance d’un ou plusieurs niveaux ? Le type de trouble du langage dont est affecté l’enfant a-t-il une influence sur les niveaux linguistiques des échanges de type SPA ? Nos hypothèses, en lien avec la perspective discursive-interactive de l’acquisition du langage/des langues et de la pathologie du langage, postulaient une représentation de l’ensemble des niveaux linguistiques dans les échanges type SPA, avec une prédominance du niveau phonologique et morphosyntaxique sur les autres niveaux, ceci étant corrélé au type de troubles du langage présent chez les enfants.

Une partie de nos hypothèses a été confirmée. Ainsi, de manière générale, et toutes dyades confondues, tous les niveaux linguistiques ont été traités dans les échanges de type SPA. L’établissement d’un profil de représentation en pourcentage des différents niveaux comporte cependant une divergence par rapport à nos attentes et le profil établi n’est pas le même. Nous avons mis en évidence une attention plus marquée sur les aspects phonologiques (presque la moitié des échanges de type SPA), tel que nous pouvions nous y attendre. S’ensuivent les échanges se référant au niveau lexical, puis morphosyntaxique, dans des proportions certes proches.

Néanmoins, nous pensons que l'attention au niveau morphosyntaxique serait plus marquée, ceci en référence aux recherches en pathologie du langage évoquée dans le chapitre 2 et aux difficultés présentes chez les enfants. Quant aux niveaux discursif et pragmatique, ils occupent une faible place dans cette répartition, comparativement aux autres niveaux linguistiques.

L'importance donnée au niveau lexical dans les échanges de type SPA pourrait être mis en lien avec les résultats présentés par les recherches concernant les SPA (de Pietro & *al.*, 1989 ; Jeanneret & Py, 2003) et l'acquisition du langage (Clark, 2006) qui soulignent une prépondérance d'appropriations lexicales. Cette focalisation sur le lexique est mise en lien avec le fait que, fréquemment, c'est la production d'un mot incertain qui provoque chez l'expert des interprétations en vue maximaliser l'intercompréhension.

Contrairement à ces résultats, nous mettons en évidence une particularité des échanges entre logopédiste et enfant avec tsdl: la présence marquée de SPA concernant le niveau phonologique. Si le niveau phonologique est moins représenté dans les recherches citées ci-dessus, nous pouvons en déduire une spécificité des échanges de type SPA co-construits dans les dyades observées. En prenant en compte d'une part le fait que les échanges entre apprenant et expert, entre enfant typique et adulte, sont centrés sur le maintien de l'intercompréhension, d'autre part le fait que le niveau phonologique est peu représenté dans les interactions analysées dans ce type de recherche, il semblerait que les inappropriations phonologiques présentes dans ces échanges ne portent pas vraiment préjudice à l'intercompréhension. Dans les dyades avec des enfants présentant un tsdl, le niveau phonologique des SPA prédomine. Les inadéquations phonologiques affectent l'intelligibilité des productions de l'enfant et entravent l'intercompréhension, ce qui pourrait mettre en évidence une caractéristique spécifique de ces productions par rapport au développement phonologique typique.

L'analyse conversationnelle d'échanges de type SPA, nous a permis d'observer plus précisément deux objectifs poursuivis par le locuteur qui initie un tel échange, objectif en lien notamment avec le phénomène de bi-focalisation (Bange, 1992): le maintien de l'intercompréhension vs le processus d'acquisition/apprentissage uniquement.

Nous en discutons niveau par niveau, de manière à appréhender précisément le fonctionnement des échanges de type SPA et les moyens mis en œuvre par chaque interlocuteur à cet effet.

2.2.7.1. Niveau phonologique

Lorsque l'intercompréhension est perturbée, c'est ici la forme phonologique du mot produit par l'enfant qui est mise en cause. Celle-ci s'éloigne de la forme conventionnelle, elle donne lieu à une confusion liée au sens et va engendrer une panne conversationnelle, forme de décalage dans la communication (Kerbrat-Orechionni, 1986) où certaines règles conversationnelles ne sont pas respectées dans l'interaction verbale (de Weck et Rosat, 2003; de Weck & Marro, 2010)¹²⁹. Deux cas sont mis en évidence en fonction du responsable de l'initiation de l'échange: soit l'enfant, conscient de la difficulté, s'auto-reformule avec/sans demande d'étayage à l'intention de la logopédiste, soit la logopédiste produit une demande de clarification ou de confirmation afin que puisse se rétablir l'intercompréhension et la poursuite du dialogue. Il est vrai que lorsqu'un dysfonctionnement affecte le niveau phonologique, l'intelligibilité des propos de l'enfant est compromise et par ce fait même, la communication entre les deux locuteurs est entravée. Comme nous l'avons évoqué, on peut alors comprendre que ce niveau soit fortement représenté dans les échanges de type SPA, puisqu'il est fondamental que l'enfant puisse trouver des stratégies pour améliorer des aspects d'intelligibilité et de ce fait, favoriser l'intercompréhension et la communication avec son entourage.

Lorsque le locuteur poursuit intentionnellement un objectif thérapeutique en référence à une norme phonologique attendue, sans que l'intercompréhension soit affectée, deux cas apparaissent, également selon le responsable de l'initiation de la séquence. Concernant l'enfant, nous retrouvons le même processus que décrit plus haut. Quant à la logopédiste, elle va susciter chez l'enfant la production d'une auto ou hétéro-reformulation, hétéro-initiée dans ce cas, soit par un acte directif (demande de reprise) soit par une hétéro-reformulation, associée fréquemment à une stratégie de segmentation syllabique, d'accroissement d'intensité sur l'aspect phonologique tronqué ou erroné ou de double répétition de la forme adéquate (Clark, 2006), de manière à en faciliter la saisie.

¹²⁹ Voir Chapitre 2(2.4.2).

En considérant les autres niveaux linguistiques, nous observons que les pannes conversationnelles occasionnent moins fréquemment des échanges de type SPA.

2.2.7.2. Niveau lexical

Au niveau lexical, les échanges de type SPA sont généralement actualisés dans trois de contextes. Premièrement, lorsque l'enfant fait usage d'un terme prenant en compte un nombre partiel de traits sémantiques (Clark, 1973), sous forme de surgénéralisation par exemple. Dans ce cas, la logopédiste reformule la plupart du temps ce terme en offrant une précision lexicale, y associant parfois une explication de type définition du terme reformulé, établissant ainsi des liens de référence entre les mots. Deuxièmement, lorsque l'enfant effectue des productions de type paraphasie (Gérard, 1991; Brin, 2011), c'est-à-dire qu'il produit un mot à la place d'un autre, appartenant au même champ sémantique ou phonologiquement proche, alors qu'il connaît par ailleurs le sens de ces deux mots séparément. Dans cette situation, la logopédiste étaye l'enfant dans l'usage de la forme lexicale conventionnelle, notamment en lui proposant des stratégies de type ébauche ou définition. Troisièmement, lorsque l'enfant présente un manque du mot (Gérard, 1991), situation dans laquelle l'intercompréhension peut être touchée, il tente parfois de le définir (définition par l'usage), de le mimer (aide gestuelle), de le désigner (aide référentielle), développant ainsi des stratégies de compensation pour se faire comprendre. Lorsque la logopédiste comprend le sens du mot qui fait défaut, elle propose ce terme à l'enfant et l'incite à s'en saisir.

Dans ces trois situations, les démarches des logopédistes s'apparentent à celles décrites au sein des interactions asymétriques dans les recherches en acquisition du langage. L'adulte offre à l'enfant un modèle de production conventionnelle du lexique et l'enfant s'en saisit par une stratégie de reprise auto-initiée, la plupart du temps (Clark, 2003; 2010 notamment)¹³⁰. En ceci, elles ne sont pas spécifiques aux interactions logopédiques. Néanmoins, nous pouvons supposer que ce sont les situations qui rendent les échanges spécifiques.

¹³⁰ Voir Chapitre 2(1.3.).

En effet, les cas de paraphasies ou de manques du mot sont caractéristiques de certaines dysphasies, et par conséquent connus des logopédistes. Ces situations placent l'enfant dans une situation d'impasse momentanée, de panne conversationnelle, sans que forcément l'intercompréhension soit affectée. Par contre, nous supposons que ce sont les situations où les logopédistes vont initier plus systématiquement un échange de type SPA, puisqu'elles vont y repérer une manifestation symptomatique du trouble du langage dont souffre l'enfant et lui offrir des moyens d'étayage pour qu'il parvienne à atteindre son objectif langagier.

2.2.7.3. Niveau morphosyntaxique

Les échanges de type SPA traitant de ce niveau sont à chaque fois initiés intentionnellement par la logopédiste dans le but d'encourager une modification de l'énoncé par l'enfant. Nous avons par ailleurs pu établir des liens entre les formes linguistiques sur lesquelles portaient les échanges de type SPA et les difficultés rencontrées par les enfants dysphasiques décrites dans certaines recherches¹³¹. Ainsi nous avons mis en évidence des échanges¹³² touchant l'absence ou l'inadéquation de la production de prépositions (adjonction de deux prépositions: «ils donnent *pour à* manger» par exemple), de déterminants, l'ordre des mots et la morphosyntaxe des verbes (participe passé sans auxiliaire, formes inadéquates). À chaque fois, les séquences sont initiées par les logopédistes qui encouragent ou proposent des modifications de l'énoncé en associant parfois une explication de la règle grammaticale à l'œuvre dans l'énoncé (exemple 90 et 158: «*quand i(l) y en a un tout seul on dit un cheval/quand i(l) y en a deux on dit des/chevaux*»). Concernant ce niveau, des échanges de type SPA initiés par l'enfant n'ont pas été mis en évidence. Nous pensons que ce résultat est en lien d'une part avec le type de difficultés rencontré par les enfants avec tsdl (dans la plupart des cas, ce niveau est touché) et d'autre part avec la possibilité d'activation d'une conscience épilinguistique.

¹³¹ Voir Chapitre 2(2).

¹³² Exemples 88 à 91.

En effet, pour un enfant dysphasique est-il peut-être plus aisé d'exercer un auto-contrôle sur les niveaux phonologique et lexical qui influencent directement l'intercompréhension (voir plus haut) plutôt que sur les niveaux morphosyntaxique, discursif et pragmatique, qui, dans ce contexte discursif précis (présence du référent) offrent moins d'obstacles langagiers, comme nous allons le voir au point suivant.

2.2.7.4. Niveau discursif

Les échanges de type SPA concernant le niveau discursif font référence d'une part à l'organisation du discours (planification) et à la textualisation (usage d'unités linguistiques telles que les anaphores, les connecteurs, les temps des verbes) (de Weck & Marro, 2010). Ils sont en lien avec le choix d'une forme verbale effectué par le locuteur en fonction de l'ancrage discursif. Pour rappel, nous avons souhaité prendre en compte ce critère en référence notamment aux recherches actuelles en pathologie du langage qui mettent en évidence chez les enfants dysphasiques des difficultés sur le plan discursif¹³³. Il nous semblait dès lors important d'observer comment cette dimension était abordée dans les interactions logopédiste – enfant.

Comme mentionné plus haut, le niveau discursif est faiblement représenté dans notre profil (voir figure 22). Nous interprétons ces résultats à la lumière de la perspective discursive. En effet, le fait que peu d'échanges de type SPA aient été répertoriés nous renvoie à l'importance du contexte dans l'actualisation des capacités langagières et communicatives des enfants. En effet, la situation de jeu symbolique, impliquant la présence d'un référent dans le dialogue entre les interlocuteurs, facilite l'actualisation des capacités langagières des enfants dysphasiques et réduit les problèmes communicationnels grâce à la présence du référent, comme le démontrent certaines recherches (de Weck & Marro, 2010). En effet, le jeu symbolique actualise prioritairement des dialogues en situation. Les enfants peuvent évoquer les événements dans le «*hic et nunc*». Comme nous l'avons décrit plus haut¹³⁴, les enfants dysphasiques seraient caractérisés par une expression limitée et dépendante du monde concret et donc du contexte (de Weck et Marro, 2010).

¹³³ Voir Chapitre 2(2.3)

¹³⁴ Voir Chapitre 2(2).

Ils éprouvent des difficultés à prendre de la distance sur le plan spatio-temporel, ils évoquent avec peines les référents situés dans un « ailleurs et un autre moment » et passent difficilement d'un ancrage déictique à un ancrage non déictique. Ainsi, la situation de jeu symbolique facilite l'actualisation des éléments sur le plan discursif. Certes, par son hétérogénéité discursive elle permet d'actualiser également d'autres types de discours que l'enfant peut explorer, dans lesquels il sera étayé.

Dans plusieurs échanges de type SPA, la logopédiste fait un lien entre la forme verbale produite par l'enfant et le contexte discursif (modification proposée en fonction du type de texte, tel que présenté dans les exemples 92 et 93). Dans ce cas, l'intervention de la logopédiste a pour but de réorienter l'enfant pour qu'il ajuste une unité linguistique au type de texte produit (par exemple, utilisation de l'imparfait et non du présent pour décrire des événements qui se sont déroulés dans le passé, ajustement d'une préposition en fonction du contexte). Notons encore que la prise en compte du niveau discursif dans nos analyses a permis de mettre en évidence l'activité des interlocuteurs dans les prises en charge énonciatives (Bronckart, 1997), processus acquis avec peine par les enfants avec tsdl. Ce phénomène pourrait être également une spécificité des interactions des dyades logopédiste – enfant analysées.

2.2.7.5. Niveau pragmatique

Sur le plan pragmatique, le faible pourcentage d'échanges répertoriés peut être mis en lien avec le fait que les enfants des dyades ne présentent pas de trouble pragmatique spécifique¹³⁵. Néanmoins, nous aimerions souligner également que la sensibilité des logopédistes à l'égard de ce niveau n'est pas similaire et que cet aspect n'est pas forcément évalué lors des bilans logopédiques et dans l'établissement des diagnostics¹³⁶. Nous supposons que cette considération est à mettre en lien avec le caractère récent des recherches en pathologie du langage dans cette perspective. Il nous semblait cependant important de prendre en compte ce niveau, sachant qu'il n'est pas nécessaire que des troubles pragmatiques spécifiques soient diagnostiqués pour qu'un enfant dysphasique éprouve des difficultés conversationnelles (Schelstraete, 2004).

¹³⁵ Voir Chapitre 2(2.2).

¹³⁶ Voir Chapitre 2(2.2).

Pour l'ensemble des échanges portant sur ce niveau, ce sont des aspects liés à des formules de politesse qui ont été relevés (exemples 95 et 96). Nous n'avons pas observé d'échange centré sur des difficultés de dépendance sémantique ou de gestion des tours de parole, par exemple. Néanmoins, dans les interactions Juliette — logopédiste, nous avons relevé certaines ruptures sur le plan du respect de la dépendance sémantique, mais celles-ci n'ont pas fait l'objet d'échanges de type SPA.

Finalement, l'analyse de chaque dyade isolément a révélé des différences interindividuelles importantes sur le plan de la répartition des niveaux. Trois hypothèses nous permettent d'expliquer ces différences. La première concerne la variété des symptomatologies des troubles dysphasiques (Gérard, 1991; Rapin & Allen, 1996) qui peuvent affecter de manières diverses les niveaux linguistiques. Comme nous l'avons évoqué plus haut, nous pouvons supposer qu'en fonction du type de dysphasie dont les enfants sont affectés, la quantité d'échanges de type SPA portant sur l'un ou l'autre niveau peut subir des variations. Ainsi, les niveaux touchés par la problématique langagière de l'enfant pourraient être proportionnellement davantage représentés que les autres. La seconde hypothèse concerne les différences interindividuelles entre locuteurs, en lien avec leur représentation d'une norme langagière (Py, 2000). En effet, chaque enfant, chaque logopédiste s'est construit une représentation personnelle d'une norme langagière, en fonction de son expérience psychologique et socioculturelle. Nous pouvons donc supposer que la prise en compte de cette norme et des désaccordages qui peuvent y être liés varie pour chaque dyade logopédiste – enfant. Pour conclure, nous supposons que la durée de la prise en charge thérapeutique de l'enfant peut influencer l'attention des interlocuteurs sur certains aspects des productions langagières, suivant le travail thérapeutique déjà effectué sur l'un ou l'autre des niveaux ou la qualité de la mise en place d'une routine interactionnelle entre les interlocuteurs (dyade de Jo, par exemple).

Ces trois hypothèses ne nous semblent pas exclusives. Elles sont probablement en interdépendance au cours des diverses interactions thérapeutiques qui ont lieu entre l'enfant et sa logopédiste.

Parvenue à la fin de ce chapitre, nous avons répondu à deux questions de recherche liées d'une part à l'identification des échanges de type SPA, d'autre part aux niveaux linguistiques qui les caractérisent. Nous avons ainsi obtenu un profil de ces séquences et de la manière dont elles sont actualisées. Ces réflexions nous engagent maintenant dans autre questionnement: comment quelles intentions communicatives sont transmises dans les différents mouvements qui constituent ces séquences ? Quelle place occupe la reprise, d'une part dans les processus d'étayage, d'autre part dans les processus d'appropriation activés par l'enfant. C'est ce type de démarche que nous souhaitons entreprendre au travers de l'analyse de du fonctionnement des échanges de type SPA présentée au prochain chapitre.

Chapitre 8 : Fonctionnement des échanges de type SPA

1. Analyse pragmatique des échanges de type SPA

Nous chercherons ici à répondre à quatre questions énoncées au chapitre 6. Pour rappel, ces questions concernent l'organisation pragmatique des quatre mouvements constitutifs des échanges de type SPA, à savoir :

- a) Quel locuteur initie un échange de type SPA et comment ?
- b) Comment la logopédiste produit-elle une offre et comment favorise-t-elle/relance-t-elle les saisies (mouvement 2)?
- c) Comment l'enfant réalise-t'il une saisie (mouvement 3)?
- d) Comment les interlocuteurs réalisent-ils la clôture/ratification de cet échange (mouvement 4)?

A ces fins, nous nous intéresserons aux actes de langage produits dans les échanges de type SPA. Notre objectif est de comprendre comment s'enchaînent les interventions qui constituent ces échanges et avec quelle intention communicative. A cet effet, nous avons classé les interventions en fonction leur valeur illocutoire (acte social intentionnel, intention de communication: Bernicot, 2006; Vanderveken, 1992) ainsi que le mode de réalisation de ces actes de langage. Pour rappel, les intentions de communication ont été classifiées en quatre catégories¹³⁷ (Bernicot, 2006; Vanderveken, 1992): les actes directifs, assertifs, expressifs et interactifs. Dans chaque catégorie, nous avons identifié des modes de réalisations de ces actes (voir Tableau 3).

Dans un premier temps, nous mettrons en évidence les catégories d'actes de langage représentés dans les différentes phases des échanges de type SPA ainsi que leur mode de réalisation, en nous focalisant sur les tendances générales soulignées par cette répartition, de manière à dresser un profil de fonctionnement de ces séquences.

¹³⁷ Voir Chapitre 2.

Dans un second temps, nous nous intéresserons plus spécifiquement aux processus de reprises, leur place et leurs rôles dans les phénomènes acquisitionnels.

1.2. Quel locuteur initie un échange de type SPA et comment ?

Nous cherchons à mettre en évidence d'une part la responsabilité des locuteurs dans l'initiation des échanges de type SPA, d'autre part la manière d'initier ces séquences. L'initiation, produite la plupart du temps lors du second mouvement de l'échange, est l'intervention qui donne au mouvement précédent sa valeur de *premier* mouvement; l'initiation authentifie l'item source. Il nous semblait donc fondamental d'observer la responsabilité des locuteurs dans les initiations des échanges de type SPA et les moyens mis en œuvre pour produire ces initiations.

1.2.1. Responsabilité des locuteurs dans les initiations

Les initiations de chaque locuteur ont été comptabilisées dans chaque interaction logopédiste – enfant, comme nous pouvons l'observer dans la figure 24.

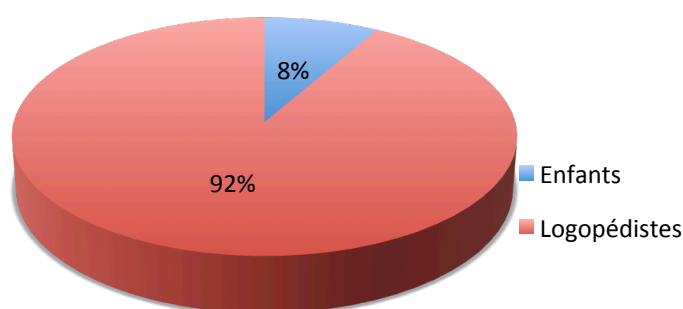


Figure 24: pourcentage d'initiations des échanges de type SPA par interlocuteurs (100% = 145).

Dans les dyades, selon nos attentes, ce sont les logopédistes qui initient la majorité des échanges de type SPA (92%) (figure 24). Les enfants quant à eux, sont responsables de 8% de ces initiations. Le fait que les enfants initient des échanges de type SPA met en évidence une forme de conscience de leurs difficultés, conscience de type épilinguistique¹³⁸, ainsi que du processus thérapeutique mis en place. Dans ce sens, nous pouvons supposer qu'ils profitent consciemment de l'étayage de l'adulte.

¹³⁸ Piérait-Le Bonniec, 1987; Gombert, 1990; Canut, 2007.

La totalité des initiations des échanges de type SPA faites par les logopédistes a lieu lors du deuxième mouvement, sous forme de proposition ou de capteur en lien avec l’item source.

L’ensemble des initiations des enfants est formulé sous forme de demandes, comme nous le verrons plus bas, et a lieu lors du premier mouvement. Elles sont alors directement en lien avec l’item source qui vient d’être formulé. Dans les quatre extraits suivants, nous observons que l’enfant semble douter de sa formulation et produit une demande de confirmation (Morgane, MM68 / Jo, JO134), une demande de dénomination (Morgane, MM20 / Dan, DM18) ou une explication (Jérémy, JJ97-98) afin de lever ce doute.

Exemple 96: formes des initiations chez les enfants

Demande de confirmation

Morgane	MM67	mhm mhm / attends / heu /c’est c’est / à peu [pE] ça c(e) a quelque [soz] qu'habite sur l'eau / ma mère elle [māz] / ma mère elle [māz] ça / et [z] aime bien
	MM68	de la [prøv] ? <...>
Jo	LB134	ok / maint(e)nant l'œuf au plat / tu dois chercher
	JO134	[fopla]?

Demande de dénomination

Dan	LD17	et ça c’est / l’am / bu:
	DM17	lance
	LD18	lance /
	LD18	bravo
	DM18	<...> c’est quoi ?
Morgane	MM20	et pis (a)près : / hé mais i(l)s sont où les [ot] [soz] / ah oh / ah voilà / c’est quoi / ça ? (agite l’objet chou)

Explication

Jérémy	JJ97	[takale] /
	JJ98	ça veut dire en arrière en avant / r(e)garde (mime un mouvement de balancement) // <u>ça veut dire faire comme ça / j(e) crois</u>

Ces exemples seront discutés dans le point suivant où nous traitons des intentions de communication véhiculées dans chaque mouvement constituant les échanges de type SPA. Ainsi nous approfondirons la manière dont sont formulés les échanges de type SPA.

1.2.2. Comment se réalisent les initiations?

Pour rappel, la question qui se pose ici est celle des moyens pragmatiques actualisés d’une part par les logopédistes, d’autre part par les enfants, pour initier les échanges de type SPA.

Pour chaque locuteur, nous analysons d'abord les actes de langage produits, puis les modes de réalisation de ces actes d'un point de vue quantitatif et qualitatif (au moyen de l'analyse conversationnelle de certains échanges de type SPA).

1.2.2.1. Initiations des logopédistes

Une première figure (figure 25) décrit la répartition en pourcentages des catégories d'actes de langage. Une seconde met en évidence les modes de réalisation de ces actes dans les initiations des logopédistes (figure 26).

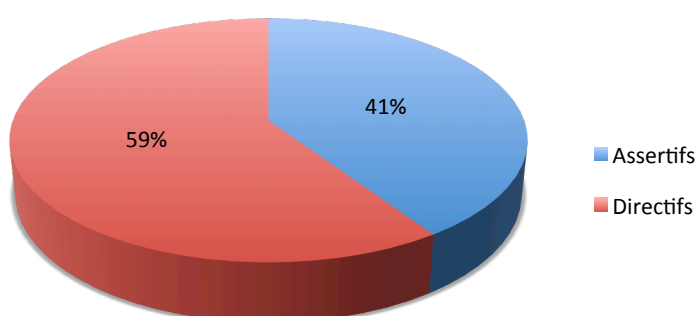


Figure 25: pourcentage des catégories d'actes de langage dans les initiations des logopédistes (100% = 133).

Les logopédistes produisent des directifs dans 59% de leurs initiations, 41% étant représentés par des assertifs. Les actes de langage expressifs et interactifs n'apparaissent pas dans ces interventions. La présence d'une majorité de directifs correspond à nos attentes, dans le sens où le fait d'initier un échange de type SPA implique que la logopédiste souhaite inviter l'enfant à s'engager activement dans l'échange. Elle va donc agir dans le but de l'encourager à prendre son tour de parole et à mettre à profit certaines de ses compétences langagières. Nous retrouvons ici l'influence du fort degré de contrainte porté par les actes de langage directifs dans cette forme d'échanges.

Observons maintenant plus avant la répartition des modes de réalisation de ces actes de langage dans les initiations. Nous aborderons en premier lieu les actes directifs, puis les actes assertifs. Au moyen d'exemples, nous tenterons de saisir des aspects de co-construction de l'initiation des échanges de type SPA.

a) Actes de langage directifs

Les directifs sont représentés majoritairement, et selon nos attentes, par des demandes de confirmation (34%) et de clarification (33%) (figure 26). Nous repérons également 23% d'ébauches et 6% de demandes de dénomination. Les demandes de reformulations (3%) et les ordres (1%) sont en minorité dans l'ensemble des dyades.

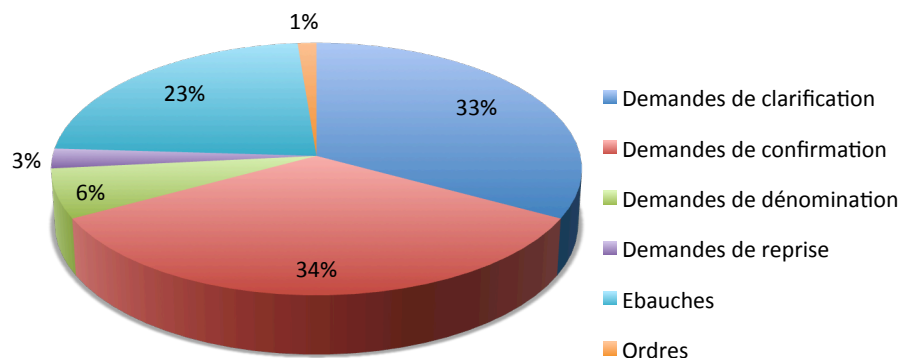


Figure 26: pourcentage des modes de réalisation de directifs dans les initiations des logopédistes (100% = 79).

Les exemples 97 à 103 permettront d'analyser de manière plus précise la façon d'initier un échange de type SPA au moyen d'actes de langage directifs chez les logopédistes.

- Demandes de confirmation (exemples 97 à 99).
- Demandes de clarification (100).
- Ébauches (101).
- Demandes de dénomination (102).
- Demande de reprise (103).

Exemple 97: interaction Jérémy 2 – SPA3 : directif - demande de confirmation.

JJ145	ouais / pis du [zy] d(e) [rzɛ]	MVT1
LE146	du J :Us de raisin ?	MVT2

La logopédiste initie la SPA3 au moyen d'une demande de confirmation (LE146) liée probablement à un problème d'intelligibilité (JJ145). Cette demande de confirmation peut être également interprétée comme une demande implicite de reformulation. En effet, le fait d'insister sur la production phonologique du mot «jus» (allongement du phonème [ʒ] et accroissement de l'intensité sur la syllabe) offre à l'enfant la possibilité de comparer sa propre production à celle de l'adulte et semble suggérer une reprise. Nous pouvons supposer que c'est une manière d'agir indirectement sur la forme phonologique. Ce type d'intervention pourrait révéler une intention d'encourager l'enfant à reformuler sa production verbale en se basant sur une comparaison formelle et de lui fournir un modèle linguistique.

Dans l'exemple 98, ce n'est pas le problème d'intelligibilité qui motive la logopédiste à produire une répétition de la production de l'enfant, mais probablement une attente de provoquer une saisie chez l'enfant en le confrontant à sa propre production.

Exemple 98: interaction Jo2 - SPA4 : directif – demande de confirmation contenant une hétéro-répétition.

JO132	on met dans dans le grand-père	MVT1
LB133	dans l(e) grand-père ?	MVT2
JO133	ouais /	MVT3
	heu heu dans / dehors	MVT3
LB134	dans la ch:	MVT2
JO134	chambre du grand-père	MVT3
LB135	du grand-père /	MVT2
	voilà /	MVT4

La logopédiste produit une demande de confirmation contenant une hétéro-répétition (LB133). L'enfant répond par une première intervention affirmative (JO133) qui semble confirmer son intervention; puis il se rend compte de l'inadéquation de sa formulation et effectue une tentative d'auto-reformulation. Il se centre alors sur le choix d'une préposition spatiale (il a probablement identifié ici la source de la modification qu'il cherche à effectuer). Face à sa difficulté, la logopédiste l'oriente et utilise l'ébauche verbale pour l'étayer dans sa reformulation (LB134).

L'intégration d'une hétéro-répétition à la demande de confirmation est un procédé intéressant dans le sens où il confronte l'enfant à sa propre production, ce qui implique de sa part un jugement épilinguistique et l'encourage à se saisir de la forme appropriée. Une stratégie similaire est mise en évidence dans l'exemple 99.

Exemple 99: interaction Morgane 2 – SPA2: directif – demande de confirmation contenant une hétéro-répétition.

MM12	(rire) / alors [a] part [akøpar] [a] part [a] [nistorã]?	MVT1
LB13	au [nistorã] ?	MVT2
MM13	[a] [nisto] [a] /	MVT3
	[a] [storã] ?	MVT3
LB14	au / R:Estaurant (<u>pointe son index sur sa gorge</u>)	MVT2
MM14	au REStaurant	MVT3

La logopédiste initie cet échange par une demande de confirmation contenant une répétition de la production phonologique de l'enfant (LB13).

Elle ne lui donne pas un modèle phonologique de production, offrant à l'enfant la possibilité de modifier par elle-même la forme phonologique du mot. Morgane semble sensibilisée à ces stratégies qui l'encouragent à s'auto-réguler: elle tente de segmenter le mot (MM13), puis fait une deuxième tentative d'approche en améliorant la forme (ajoute le trait nasalisé au dernier phonème), mais ne parvient pas à ajuster sa production; elle en est consciente, preuve en est sa demande de confirmation, qui pourrait être interprétée comme une demande d'étayage. La logopédiste offre un modèle phonologique accompagné d'un étayage gestuel. Par cette stratégie, la logopédiste encourage l'enfant à évaluer sa propre production non par comparaison directe avec la forme phonologique, mais en partant du présupposé que ce dernier peut retrouver de manière autonome la forme appropriée de l'item et en modifier la production. Cette stratégie peut supposer un travail antérieur sur l'item, dans la même interaction ou dans une interaction précédente, ce qui s'est effectivement produit pour l'exemple 99.

Exemple 100 : interaction Morgane 2 – SPA6 : directif - demande de clarification.

MM123	mais non [parœkœpar] / et pis c'est qui qui sauvait / c'est	MVT1
LB124	j'ai pas compris / on part où ?	MVT2
MM124	on part à [k] à [krø] à [k]	MVT3
LB125	quel / que / part / c'est ça ?	MVT2
MM125	à quelque part /	MVT3

Suite à ce qui semble être un problème de compréhension à l'origine d'une panne conversationnelle (précision de l'état d'incompréhension en LB124), la logopédiste est amenée à produire une demande de clarification dans le but probable de rétablir l'intercompréhension et de poursuivre le dialogue (LB124). L'enfant tente de reformuler sa propre production (MM124) et donne des indices phonologiques qui, en fonction du contexte, permettent à la logopédiste d'élaborer une hypothèse de sens (LB125). Elle formule cette hypothèse, sous forme de demande de confirmation, en segmentant clairement les syllabes constitutives de l'expression, invitant l'enfant à la reformuler, ce qu'elle effectue au tour de parole suivant (MM125).

Exemple 101: interaction Jo 4 – SPA5 : directif sous forme d'ébauche.

JO66	on vole une flèche	MVT1
LB67	on vole une	MVT2
JO67	flèche /	MVT3
	ah non une p / une	MVT3
LB68	une // pl	MVT2
JO68	plume	MVT3
LB69	une plume / exact!	MVT4

Faisant suite à l'intervention de l'enfant «*on vole une flèche*» (au lieu de «*plume*») (JO66), la logopédiste initie un échange de type SPA par répétition du début de l'intervention de ce dernier (LB67). Son intervention devient donc une ébauche, invitant l'enfant à une complétion. L'enfant semble comprendre que sa formulation n'était pas appropriée, mais identifie dans un premier temps le niveau phonologique comme objet de modification: il insiste sur la production de la dernière syllabe (JO67); dans un second temps, il refuse sa production et identifie le niveau lexical comme objet de changement. Il tente de reformuler «*flèche*» en «*plume*». Il éprouve cependant des difficultés à retrouver le mot attendu, ce qui se manifeste par son hésitation (JO67: produit le premier phonème du mot, fait une pause, produit un déterminant); la logopédiste étaye donc sa production par une nouvelle ébauche qui s'effectue en deux temps (LB68):

- ébauche lexicale: la logopédiste produit un déterminant et attend de l'enfant qu'il complète au moyen du mot, ce qu'il ne parvient pas à faire directement (pause longue);
- ébauche phonologique, que l'enfant parvient à compléter cette fois-ci.

À noter encore que la SPA précédente (SPA4), initiée au tour de parole LB64, portait sur le même item, ce qui a probablement facilité le processus de reformulation par l'enfant.

Exemple 102: interaction Stan 1 – SPA5 : directif sous forme de demande de dénomination.

SC164	[vec] ça (désigne la ficelle qui se trouve sur le bureau)	MVT1
LA168	avec ça / mais ça ça a un nom ça / ça s'appelle comment ça ? // ça s'appelle comment ça ? // tu te rappelles comment ça s'appelle?	MVT2
SC165	[pu] pas couler /	MVT3
	[pu :] [akrose]	MVT3
LA169	pour accrocher /	MVT2
	tu sais comment ça s'appelle ?	MVT2
SC166	[y] ficelle	MVT3
LA170	oui / une ficelle /	MVT2
	ou bien quand c'est une grosse ficelle / on dit une corde	MVT2
SC167	corde (douceur)	MVT3
LA171	ouais /	MVT4

À la suite du déictique de l'enfant (SC164), la logopédiste l'invite à préciser sa formulation au moyen d'une demande de dénomination de l'objet désigné (LA168). La logopédiste se base sur la présupposition que l'item est connu de l'enfant («*tu te rappelles comment ça s'appelle ?*»), ce qui implique une référence à une base de connaissances commune.

Nous pouvons supposer que ce mot pourrait avoir été l'objet d'un échange de type SPA antérieur (ce qui n'est pas avéré dans cette interaction) et que la logopédiste s'y réfère pour encourager l'enfant à produire un mot approprié, ce qu'il parvient par ailleurs à réaliser en SC166. La logopédiste pourrait également s'appuyer sur la connaissance supposée de ce terme par l'enfant. La clôture de l'échange est réalisée par une précision lexicale liée aux critères qui permettent de différencier sémantiquement deux objets proches: la ficelle et la corde (LA170). Cette intervention semble agir dans une visée pédagogique d'apprentissage linguistique, aucune ambiguïté de sens liée à l'objet n'étant supposée dans le contexte.

Exemple 103: interaction Juliette 2 - SPA1: directif sous forme de demande de reprise.

JW100	<i>oh non ! / on va pas emmerder c(e)lui-là là</i>	MVT1
LC101	oh qu'est-c(e) qu(e) tu dis là ? /	MVT2
	qui c'est qui vient nous EM / BEter ?	MVT2
JW101	les frites embêtées a dit rigolo /	MVT3

La valeur de la demande de reprise (LC101, première intervention) est dissimulée par le fait que la logopédiste produit une demande de répétition directement suivie d'une proposition de modification, avec une insistance marquée par la segmentation syllabique partielle et l'accentuation des deux premières syllabes (LC101). Dans le tour de parole suivant, l'enfant reformule l'expression ainsi mise en évidence.

b) Actes de langage assertifs

La répartition des modes de réalisation des assertifs témoigne de l'importance de la production des reprises dans les initiations des échanges de type SPA par les logopédistes (figure 27). Ce résultat correspond à nos hypothèses. Les reprises représentent le 70% de la production totale d'assertifs. En plus faibles proportions, nous trouvons ensuite des commentaires (17%), des dénominations (6%), des explications (5%), et des complétions (2%). Ce dernier résultat étant isolé et sans intérêt particulier dans les initiations, nous ne nous y attarderons pas dans notre analyse.

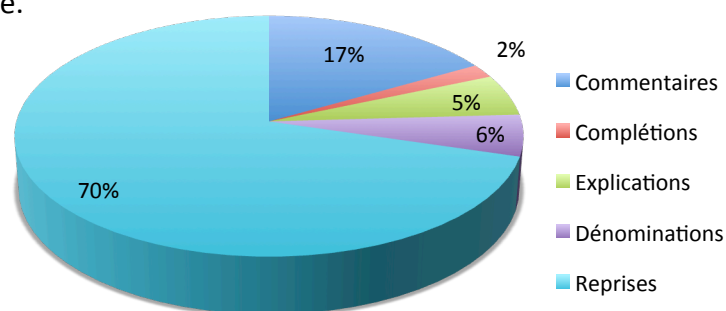


Figure 27 : pourcentage des types d'assertifs dans les initiations des logopédistes (100 = 54).

Les exemples 104 à 113 illustrent ces résultats.

- Reprises: reformulations (104 – 108); répétitions (109).
- Explications (110).
- Dénominations (111).
- Commentaires (112 – 113).

Exemple 104: interaction Jérémie 4 – SPA4: assertif sous forme de reformulation

JJ155	c'est des: / noisettes [pesial]	MVT1
LE156	ah / noisettes S :: péciales	MVT2
JJ156	ouais	
LE157	dis voir une fois ? s ::péciales	MVT2
JJ157	spéciales	MVT3
LE158	ah:: /	MVT4

La quatrième SPA de l'interaction est initiée par la logopédiste au moyen d'une reformulation phonologique (LE156). Cette reformulation semble vouloir susciter chez l'enfant une reprise, dans le but d'améliorer la forme phonologique du mot [pesial]. La logopédiste allonge et intensifie le phonème [s] absent de la production de l'enfant. Néanmoins, cette stratégie ne semble pas provoquer l'effet escompté: l'enfant ratifie sans reformuler (JJ156). L'intention de la logopédiste s'affirme au tour de parole LE157: elle produit une demande directe et explicite de reformulation, que l'enfant satisfait au tour de parole suivant sous forme d'hétéro-répétition hétéro-initiée (JJ157). Dans d'autres échanges de type SPA, nous observons ce type d'intervention, sous forme de reformulation, qui semble suggérer à l'enfant une saisie, comme nous l'exposons dans les exemples suivants.

Exemple 105 : interaction Dan1 – SPA1 ; assertif sous forme de reformulation.

DM9	le [kodil]	MVT1
LD10	voilà / alors i(l) faut chercher le CROcodile	MVT2
DM10	hé / est où le bébé?	
LD11	le bébé quoi?	MVT2
DM11	[kokodil]	MVT3

Dan produit une transformation phonologique de type omission (de la première syllabe) (DM9). La logopédiste reformule l'item source en l'intégrant dans un énoncé qui prolonge l'échange (expansion), en accentuant l'intensité de la première syllabe (LD10). Cette insistance suprasegmentale peut être interprétée comme la mise en évidence d'un modèle de production, tout en rendant saillante la modification phonologique, encourageant l'enfant à s'en saisir.

Cette hypothèse est confirmée au tour de parole LD11: l'enfant ne s'étant pas saisi de ce modèle, la logopédiste produit une demande de reformulation directe, qui atteint cette fois l'effet escompté chez l'enfant (DM11): il produit une hétéro-répétition qui s'approche de la forme conventionnelle du mot.

Exemple 106: Interaction Dan 1 - SPA2 – assertif sous forme de reformulation.

DM124	non:: / ah::: mhm mhm / (i)l a mangé le [nom]	MVT1
LD125	il a mangé l(e) BONhomme	MVT2
DM125	miam / avalé	
LD126	voilà / il l'a avalé //	
DM126	moi / moi [JE]e un [ot] [bidom]	MVT3
LD127	tu vas chercher un autre BONhomme ?	MVT2
DM127	ouais là-[pa]	
LD128	d'accord	MVT4

Dans cet exemple, la logopédiste reformule l'item source (DM124) avec une insistance suprasegmentale sur la syllabe initiale. Elle semble ainsi attendre une reformulation par l'enfant de l'item problématique. Celle-ci n'est pas directement produite. Notons que l'enfant reformule quand même l'item problématique (DM126) en l'intégrant à son commentaire, ce que nous avons considéré comme une saisie. Nous pouvons par ailleurs constater qu'il améliore sa production par rapport à la formulation initiale. Dans ce sens, nous pouvons supposer qu'il a pris en compte indirectement l'intention de la logopédiste. La logopédiste fait alors une nouvelle tentative, quatre tours de parole plus tard, pour attirer l'attention de l'enfant sur la difficulté. Elle produit alors une demande de confirmation qui peut également être considérée comme une demande indirecte de reformulation. L'enfant répond par l'affirmative, sans procéder à la reformulation attendue.

Exemple 107: interaction Jérémie1 – SPA5: assertif sous forme de reformulation.

JJ56	<i>oui / j'étais</i>	
LE57	<i>vous connaissez ?</i>	
JJ57	<i>oui: / j'éte allé: à un voisin</i>	MVT1
LE58	je suis allé	MVT2
JJ58	je suis allé à Noël	MVT3
LE59	ah d'accord	MVT4
JJ59	à les fêtes	

Dans cet exemple, les deux interlocuteurs produisent un discours représenté dans le jeu symbolique. Au cours de ce dialogue, l'enfant produit un énoncé comportant une formulation morphosyntaxique inappropriée (JJ57). La logopédiste prend momentanément la place énonciative de l'enfant, sort du discours représenté pour reformuler l'intervention de ce dernier (LE58).

Par ce fait, elle met en évidence l’item problématique, avec l’intention probable de suggérer une modification à l’enfant. Ce dernier répond à l’attente et produit une hétéro-répétition auto-initiée sur le plan morphosyntaxique en s’adaptant au type de discours proposé par la logopédiste (JJ58), puis poursuit le dialogue de jeu (JJ59).

Exemple 108¹³⁹ : interaction Jérémy1 – SPA6 : assertif sous forme de reformulation.

LE73	<i>bonjour !</i>	
JJ73	<i>bonjour ! [tjɛ̃de]</i>	
LE74	<i>c’est moi qui voulais un sapin</i>	MVT1
JJ74	<i>voilà</i>	
LE75	tenez /	MVT2
LE75	tenez Jérémy	MVT2
JJ75	<i>tenez</i>	MVT3
LE76	<i>c’est / combien ?</i>	

Un discours représenté a lieu entre l’enfant et la logopédiste, au cours duquel l’enfant effectue une construction verbale inappropriée (JJ73). La logopédiste reformule l’expression dans une première intervention (LE75) en changeant de place énonciative. Elle effectue une pause, puis répète la forme verbale précédée par un vocatif. Par ce procédé, d’une part elle attire l’attention de l’enfant, d’autre part, elle démontre son attente d’une saisie de cette expression par l’enfant, ce que ce dernier fait au tour de parole suivant (JJ75). La logopédiste poursuit ensuite le discours représenté (LE76). L’analyse des quatre exemples précédents met en évidence ce que nous aimerions qualifier de demande indirecte de reprise. Ces demandes indirectes sont nombreuses dans les dyades, elles semblent profiler un format d’interaction implicite entre la logopédiste et l’enfant, engageant l’enfant dans une séquence potentiellement acquisitionnelle. Elles sont parfois produites dans le cadre d’un changement de place énonciative (exemples 107 et 108). Elles semblent également révéler une forme de modalisation de la demande (éviter une demande directe) dans un but probable de protection des faces (Goffman, 1974). Les exemples suivants illustrent les autres modes de réalisation des actes assertifs dans les initiations des logopédistes.

Exemple 109: assertif sous forme de répétition.

MM171	<i>un [suruz]</i>	MVT1
LB172	un [suruz] /	MVT2
	<i>ou un chou / rouGE?</i>	MVT2
MM172	<i>chou / rouge</i>	MVT3
LB173	<i>ouais t(u) arrives bien Morgane / tu arrives vraiment les</i>	MVT4
	<i>dire bien ces mots-là / super / alors on va arrêter tout ça</i>	

¹³⁹ Cet échange de type SPA a également été discuté plus haut, dans le cadre de l’identification des mouvements constitutifs (exemple 67).

La logopédiste produit une hétéro-répétition (LB172) de la production de l'enfant (MM171) qui initie l'échange de type SPA. Elle fait suivre cette répétition d'une demande de confirmation contenant une hétéro-reformulation (avec segmentation des deux mots et modification prosodique de la syllabe finale), offrant à l'enfant un modèle approprié alors que la répétition agissait en écho de l'intervention de ce dernier, encourageant ainsi un jugement épilinguistique sur le plan phonologique. L'enfant choisit une formulation (MM172) et reproduit le modèle de la logopédiste en utilisant une stratégie de segmentation (pause entre les deux mots) comme aide à la production.

Exemple 110 : interaction Jo 3 – SPA2 : assertif à valeur d'explication.

JO35	un un un loup	MVT1
LB36	ça r(e)ssemble à un loup / mais dans nos forêts à nous c'est pas des loups qu'i(l) y a /	MVT2
	c'est des r::e	MVT2
JO36	re	MVT3
LB37	nard	MVT2
JO37	des renards	MVT3
LB38	un renard /	MVT4

L'initiation de la SPA 2 de l'interaction est effectuée par une assertion à valeur d'explication (LB36), impliquant un travail sur le niveau sémantique. Cette intervention semble à nouveau poursuivre un but d'incitation à la reprise, ce qui se vérifie à l'intervention suivante: la logopédiste ébauche le mot, avec cette fois l'attente plus précise que l'enfant le complète. L'enfant répète dans un premier temps l'ébauche du mot (JO36), puis le reformule dans son intégralité au tour de parole suivant (JO37).

Exemple 111: interaction Jo 5 – SPA2 : assertif sous forme de dénomination.

JO36	ça c'est un loup garou	MVT1
LB37	c'est un renard	MVT2
JO37	renard /	MVT3
JO37	ouais /	MVT4

Dans cet exemple, l'item source de cette SPA est une bi-occurrence (première occurrence: SPA2 de l'interaction 3 de la même dyade; voir exemple précédent). La logopédiste initie l'échange de type SPA au moyen d'une assertion à valeur de dénomination (introduction par le présentatif «c'est») (LB37). Cette intervention est également une hétéro-reformulation de l'intervention précédente. En effet, l'enfant utilise pour la seconde fois un terme inapproprié pour dénommer l'objet-animal (JO36). La logopédiste propose le mot approprié précédé du présentatif qui indique clairement l'inadéquation. Probablement envisage-t-elle de suggérer à l'enfant une reprise. Ce dernier reformule l'item, donnant ainsi à cet échange sa valeur potentiellement acquisitionnelle.

Exemple 112 : interaction Jérémie 3 – SPA1 : assertif sous forme de commentaire

JJ17	[weveje] à // où [z] ai [wereje]	MVT1
LE18	j'ai pas compris	MVT2
JJ18	où où moi RE / veill / é :	MVT3
LE19	j(e) dois m(e) réveiller où tu m'as réveillé ?	MVT2
JJ19	ouais	MVT3
LE20	à l'heure ou tu m'as réveillé ?	MVT2
JJ20	quand réveillé ouais /	MVT3

L'exemple 112 met en évidence une situation où l'inintelligibilité d'une intervention de l'enfant est mise en évidence. La logopédiste commente cette intervention en manifestant son incompréhension (LE18), ce qui induit chez l'enfant une auto-reformulation hétéro-initiée (JJ18). Dans ce sens, le commentaire de la logopédiste est une demande de clarification qui implique pragmatiquement une auto-reformulation de l'item source par l'enfant.

Exemple 113¹⁴⁰ : interaction Stan 4 – SPA7: assertif sous forme de commentaire

SC119	ah le connais	MVT1
	(...)	
LA121	quand tu dis ça / tu dis toujours / moi j'entends toujours / le connais	MVT2
SC121	le connais	MVT3
LA122	j(e) le connais	MVT2
SC122	j(e) le connais	MVT3

La logopédiste initie la séquence en produisant un commentaire épilinguistique concernant la production de l'enfant (LA121): il semblerait qu'un problème énonciatif lié à l'absence de prise en charge énonciative (Bronckart, 1997) soit récurrent (à noter que cet item n'a pas été mis en évidence dans une autre SPA). Il est intéressant de constater que la logopédiste modalise son intervention en s'impliquant personnellement dans le fait que c'est elle qui entend cet énoncé, mettant ainsi un peu de distance entre la formulation inappropriée et l'enfant (*peut-être que ce qu'elle a entendu n'est-il pas la réalité des faits ?*). Cette modalisation permet probablement de protéger la face de l'enfant (Goffman, 1974) et peut-être offre-t-elle ainsi davantage de perspectives à l'enfant pour entrer dans une démarche de saisie.

¹⁴⁰ Echange de type SPA précédemment discuté dans le contexte des niveaux linguistiques (exemple 94).

1.2.2.2. Initiations des enfants

Comme pour les logopédistes et selon nos attentes, ce sont les directifs (67%) qui représentent la majorité des intentions communicatives réalisées dans les initiations des enfants (figure 28). 33% des initiations sont des assertifs. Aucun acte de langage de types expressif et interactif n'est produit dans les initiations. Comme nous l'avons dit plus haut, ce résultat n'est guère surprenant: s'il initie une telle séquence, l'enfant a probablement l'intention de faire agir la logopédiste, notamment dans but de susciter son aide.

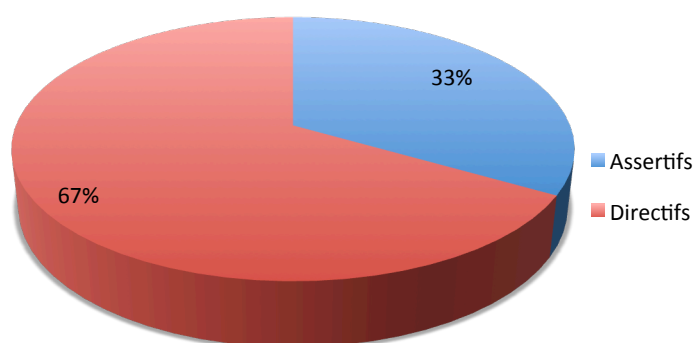


Figure 28: pourcentage des types d'actes de langage dans les initiations des enfants (100% = 12).

Dans ce qui suit, nous évoquerons la répartition des modes de réalisations de ces actes de langage dans les initiations des enfants et nous les illustrerons au moyen d'exemples. Les actes de langage directifs seront abordés en premiers, suivis des actes assertifs.

a) Actes de langage directifs

Comme nous pouvons l'observer au moyen de la figure 29, parmi les directifs produits dans les initiations des enfants, 6 interventions sont des demandes de confirmation et deux sont des demandes de dénomination.

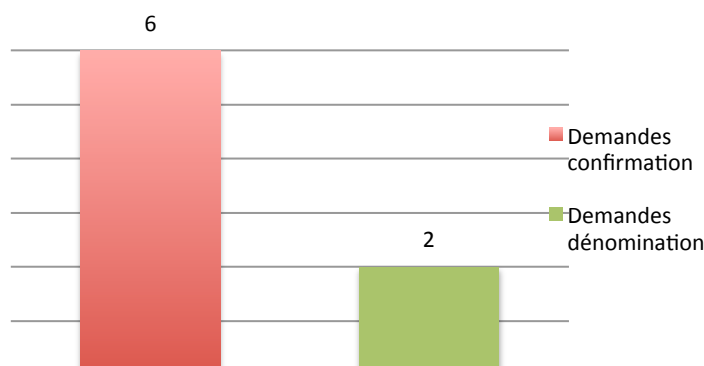


Figure 29: types de directifs (en nombre) produits dans les initiations des enfants.

Les exemples 114 à 116 illustrent les initiations des échanges de type SPA par les enfants au moyen de demandes de confirmation.

Exemple 114: interaction Jo 4 - SPA8: initiation au moyen d'un directif sous forme de demande de confirmation.

LB134	ok / maint(e)nant l'œuf au plat / tu dois chercher	
JO134	[fopla]?	MVT1
LB135	l'œuf / au plat	MVT2
JO135	l'œuf au plat //	MVT3

L'initiation de cet échange de type SPA se réalise au moyen d'une demande de confirmation produite par l'enfant (JO134). Il semble se questionner sur l'adéquation de sa production verbale. Son intervention peut être interprétée comme une demande d'étayage indirecte adressée à la logopédiste, en lien justement avec sa manière de formuler cette expression. Une autre interprétation pourrait aller dans le sens d'une demande de confirmation liée à une vérification de la compréhension de l'énoncé de l'adulte.

Exemple 115: interaction Morgane 4 – SPA3: initiation au moyen d'un directif sous forme de demande de confirmation.

MM72	mais / c'est ça les vraies [JE3] /	MVT1
	vraies [SE3] ?	MVT1
LB73	les vraies /	MVT2
MM73	[sE3 :]	MVT3
LB74	ch / aises	MVT2
MM74	<u>chaises</u>	MVT3
LB75	les vraies chaises / ouais //	MVT4

Dans cette séquence, Morgane hésite sur la forme phonologique d'un mot (MM72). Elle produit une auto-reformulation auto-initiée (MM72, deuxième intervention), et modifie inadéquatement le premier phonème du mot (substitue [s] au [j] initialement produit); parallèlement, elle formule une demande de confirmation qui pourrait suggérer une demande de reprise de son intervention par l'adulte. Elle active ainsi une capacité de conscience épilinguistique; cette éventuelle attente d'étayage de la logopédiste serait liée au rôle et au statut des interlocuteurs dans l'interaction asymétrique. Sa demande n'est pas satisfaite dans un premier temps: la logopédiste tente d'abord de faire en sorte que l'enfant trouve la solution par elle-même. Face à la difficulté de l'enfant (MM73), elle lui offre la forme phonologique appropriée et Morgane se l'approprie au tour de parole suivant par une hétéro-répétition hétéro-initiée (MM74).

Exemple 116: interaction Morgane – SPA : initiation sous forme de demande de confirmation.

MM102	je dis main(te)nant / tu achètes des [rœ] /	MVT1
	des [Ko] des ::?	MVT1
LB103	cro :	MVT2
MM103	[krEt] /	MVT3
MM103	pis après i(l) même pas pris / i(l) dit « non [z] aime pas / [z] ai envie des animal pour manger	

De même dans cet exemple (116), Morgane manifeste qu'elle a conscience de ses difficultés phonologiques et demande l'étayage de l'adulte pour effectuer la modification phonologique appropriée. D'une part, elle effectue une auto-reformulation auto-initiée, indiquant par cette action verbale son hésitation, d'autre part, elle produit une demande de confirmation sous forme d'ébauche (MM102), qui peut être interprétée comme est une demande d'étayage. La logopédiste étaye l'enfant en utilisant à son tour l'ébauche verbale (LB103).

L'exemple 117 décrit une autre procédure de l'enfant pour initier un échange de type SPA.

Exemple 117 : interaction Dan 3 – SPA3 : directif sous forme de demande de dénomination

DM18	<...> c'est quoi ?	MVT1
LD19	l'ambulance / c'est le docteur / ça c'est la police / <u>tu vois</u> là / (désignation) c'est écrit « police » /	MVT2
LD19	j(e) suis sûre que tu reconnais ça	MVT2
DM19	la police	MVT3
LD20	ici aussi c'est écrit police / et ici aussi c'est écrit police //	MVT4

L'enfant adresse à la logopédiste une demande de dénomination. Dans un premier temps, la logopédiste donne une définition d'un autre véhicule utilitaire, en faisant ressortir des critères sémantiques permettant à l'enfant d'effectuer une distinction lexicale entre les deux véhicules. Puis, elle se réfère à une base de connaissances soit partagée soit supposée pour encourager l'enfant à produire lui-même le mot (LD19); elle invite l'enfant à prendre en considération un critère sémantique particulier (inscription «Police»). Dans ce sens, la logopédiste tire parti de la conscience que l'enfant a de sa difficulté pour l'étayer dans un processus d'acquisition – apprentissage.

Nous aborderons maintenant les modes de réalisation des actes assertifs dans les initiations des enfants.

b) Actes de langage assertifs

Concernant les assertifs (figure 30), deux interventions sont des reformulations. Un commentaire et une explication sont produits pour initier un échange de type SPA

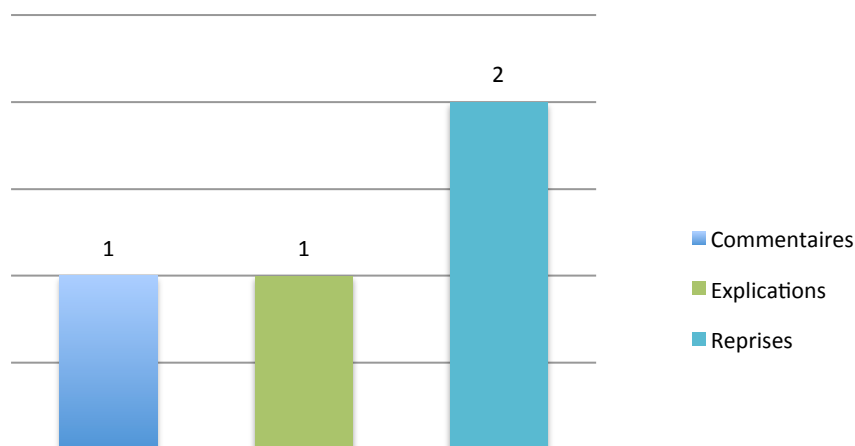


Figure 30: types d'assertifs produits dans les initiations des enfants (en nombre).

Les exemples 118 à 120 illustrent les échanges dans lesquels sont produits ces types d'assertifs.

Exemple 118¹⁴¹: interaction Jérémy 3 – SPA5 : assertion sous forme d'explication

LE97	alors on t'attend pour manger <i>oups / oups oups oups / je suis tombé</i>	
JJ97	<...> / [takakale] /	MVT1
JJ97	[takale] /	MVT1
JJ97	ça veut dire en arrière en avant / r(e)garde (mime un mouvement de balancement // ça veut dire faire comme ça / j(e) crois	MVT1
LE98	ah / elle s'est balancée ?	MVT2
JJ98	ouais	
LE100	comment tu dis ?	MVT2
JJ100	[takale]	MVT3
LE101	c'est en allemand ?	MVT2
JJ101	ouais / c'est en allemand	MVT3
LE102	alors en français / c'est balancer /	MVT2
LE102	tu l(e) dis une fois ?	MVT2
JJ102	balancer	MVT3
LE103	oui /	MVT4
LE103	elle se balance avec sa chaise pis elle est tombée !	MVT4

Comme dans les exemples 114, 115 et 116, ce sont les hésitations de l'enfant relatives à une formulation qui initient l'échange de type SPA (JJ97). Cependant, dans l'exemple 118, Jérémy ne produit pas une demande de confirmation. Il donne une explication de sa production au moyen d'une description de l'action accompagnée de gestes, démontrant par ce fait qu'il est conscient que le lexème utilisé n'est probablement pas compréhensible par la logopédiste. Il atteint son but dans le sens où l'intercompréhension est établie. La logopédiste saisit l'occasion d'impliquer l'enfant dans un processus explicite de reprise (LE100). À noter que cette dernière semble vouloir protéger la face de l'enfant en émettant l'hypothèse que la production verbale de l'enfant est en allemand (l'enfant étant bilingue suisse-allemand – français).

¹⁴¹ Echange de type SPA déjà discuté dans un autre contexte (exemples 81: initiations).

Or ce verbe se traduit «*schaukle*» ou encore «*gigampfe*» en suisse-allemand. La forme phonologique produite par l'enfant est très éloignée de la forme supposée initiale. Il paraît peu probable que ce mot soit produit dans cette langue. Cependant JérémY accepte la suggestion, protégeant ainsi sa propre face. Cette stratégie permet à la logopédiste d'initier une demande de reprise, effectuée par l'enfant dans le tour de parole suivant (JJ102).

Exemple 119: interaction Stan1 – SPA8 : assertion sous forme de reformulation.

SC188	pis les [roko] /	MVT1
	pis les [rokē] /	MVT1
	pis les pieuvres	
LA192	alors ceux-là aussi / i(l)s aiment /	
LA192	bon les crocodiles /	
	qu'est-ce que tu m'as dit / crocodile /	MVT2
SC189	une pieuvre	
LA193	les pieuvres /	
	et les	MVT2
SC190	requins	
LA194	les requins /eux / i(l)s aiment /l'eau // l'eau assez chaude	MVT4

Dans cet exemple (119), Stan modifie phonologiquement le mot requin (SC188, première intervention) puis s'auto-reformule de manière auto-initiée, en améliorant la forme phonologique de ce mot (SC188, deuxième intervention). Cette auto-reformulation semble initier l'échange: quelques tours de parole plus bas la logopédiste produit une hétéro-reformulation de ce mot (LA192, première intervention). Cependant, elle interprète différemment le sens de la formulation de l'enfant ([roko] est probablement interprété [kroko] pour crocodile). Elle paraît douter cette interprétation et formule une demande de confirmation. L'enfant y répond en répétant le mot de sa dernière intervention du tour de parole SC188 (SC189). La logopédiste reprend cette intervention et la prolonge au moyen d'une ébauche (LA193) que l'enfant complète au moyen de la formulation adéquate du mot requin.

Exemple 120: interaction Stan2 – SPA5: assertion sous forme de commentaire.

SC117	heu [zue] [a] terre /	MVT1
	heu dessous là (pointage) / dessous	MVT1
LA118	tu ranges les sous à terre ?	MVT2
SC118	non / heu sous / là heu mhm dessous [a] terre a mes sous	MVT3
LA119	ah sous la terre alors	MVT2
SC119	ouais	MVT4
LA120	t(u) as creusé /	MVT4
	voilà / d'accord //	MVT4
	donc on les voit pas	MVT4
SC120	non	MVT4
LA121	d'accord / bien /	MVT4

Suite à une intervention que Stan semble évaluer comme sujette à un problème de compréhension (compétence épilinguistique) (SC117, première intervention), ce dernier produit un commentaire étayé par un geste de pointage dans le but de clarifier son énoncé (SC117, seconde intervention). Au tour de parole suivant, une demande de confirmation est produite par la logopédiste qui répète l'item source de l'enfant (LA118). Elle demande à l'enfant de confirmer ou non sa formulation. L'enfant refuse cette proposition; il produit une hétéro-reformulation et une explication (SC118) qui nous permet de faire une nouvelle interprétation de l'item source: on peut faire l'hypothèse que l'expression [a] terre produite par l'enfant peut être interprété comme «la terre» et non «à terre». Dans ce sens, l'enfant aurait omis de produire la préposition spatiale. L'intercompréhension est rétablie dès le tour de parole suivant (LA119).

1.2.3. Discussion : quel locuteur initie un échange de type SPA et comment ?

Les initiations des échanges de type SPA nous renseignent sur la responsabilité qu'assument les interlocuteurs dans le processus. Les résultats correspondent à nos attentes, à savoir que les logopédistes, en fonction de leur statut d'expert dans ce type d'interaction, et par conséquent supposées étayer les productions des enfants, ont initié la plus grande partie des échanges de type SPA en produisant prioritairement des reformulations, des demandes de confirmation, de clarification et d'ébauches. Les demandes explicites de reformulation ainsi que les ordres ont été très faiblement utilisés dans l'ensemble des dyades. Ainsi les initiations des échanges de type SPA ne se réalisent pas forcément au moyen d'actes de langage directifs. Comment expliquer ce résultat ?

1.2.3.1. Initiations des logopédistes

Au moyen des analyses qualitatives que nous avons effectuées, nous avons mis en évidence deux démarches pragmatiques différentes chez les logopédistes, en lien avec le phénomène de bifocalisation (Bange, 1992). D'une part, elles réagissent à une problématique affectant l'intercompréhension. Dans ce type de situation, il existe clairement une difficulté à saisir le sens de la production de l'enfant, difficulté due à une problématique affectant l'un des niveaux linguistiques (voir supra). Nous sommes dans ce cas en présence d'une réelle panne conversationnelle (Kerbrat-Orechionni, 1986; de Weck & Marro, 2010).

Dans ce cas, soit la logopédiste produit un commentaire formel (de type «je n'ai pas compris») ou une demande de clarification précisant son incompréhension (ce qui n'est pas le cas le plus fréquent dans l'ensemble des échanges de type SPA); soit elle fait usage d'autres stratégies invitant l'enfant à s'auto-reformuler, telles que:

- a) la répétition de la formulation de l'enfant, liée ou non à une demande de confirmation: par ce moyen, la logopédiste offre à l'enfant un «écho» de sa propre formulation, suggérant ainsi une activité épilinguistique (Piérait-Le Bonniec, 1987; Gombert, 1990; Canut, 2007¹⁴²) et l'encourageant à s'auto-reformuler pour améliorer l'intelligibilité de sa production. Cette stratégie fait penser aux processus rétroactifs de négociation de la forme (Lyster, 1994; 1999; notamment) qui signifie à l'apprenant une difficulté, l'incite à analyser sa production, à élaborer des hypothèses. Ce processus est présenté comme particulièrement propice à l'auto-correction.
- b) la reformulation de l'énoncé de l'enfant, liée ou non à une demande de confirmation. Par ce moyen, la logopédiste fait une proposition d'interprétation que l'enfant peut accepter ou non. Dans ce dernier cas, il va probablement produire une auto-reformulation de ses propos afin d'améliorer l'intercompréhension.

D'autre part, les logopédistes, sans qu'il y ait de panne conversationnelle, tentent de provoquer une saisie chez l'enfant dans un objectif intentionnellement thérapeutique, au moyen d'un capteur ou d'une proposition. C'est une forme d'invitation à la reformulation que nous avons comparée à une demande indirecte (exemples 104 à 107). Ces interventions sont régulièrement renforcées. Nous avons mis en évidence cinq modes de renforcement :

1. lorsque la logopédiste reformule la production de l'enfant en insistant prosodiquement (accroissement de l'intensité) sur l'aspect problématique de l'item (exemple 104 à 106);
2. lorsque la logopédiste reformule la production de l'enfant en la segmentant (sur le plan de la syllabe ou dans l'ensemble de l'énoncé) (exemple 109);
3. lorsque la logopédiste reformule la production de l'enfant avec un changement énonciatif et passe du discours représenté au dialogue sans prise de rôle (exemples 107 et 108);
4. Lors d'un commentaire à valeur de demande de clarification (exemple 112);

¹⁴² Voir Chapitre 3(1.3.2).

5. Lorsque la logopédiste interpelle l'enfant avant de reformuler (exemple 108);

Lors d'actes de langages indirects, le locuteur a l'intention de dire autre chose que ce qu'il produit réellement (Searle, 1972). Les stratégies décrites ci-dessus peuvent être considérées comme des déclencheurs du processus de reprise, et par conséquent des saisies de l'enfant, dans les échanges de type SPA.

Il semblerait donc que, dans leurs initiations des échanges de type SPA, les logopédistes tendent à modaliser leurs interventions, à effectuer des demandes indirectes encourageant les saisies de l'enfant, qu'il y ait ou non une panne conversationnelle, plutôt que des demandes directes de reformulation ou des ordres. Cette attitude s'apparente clairement aux règles sociales de protection des faces décrites par Goffman (1974). Dans la situation logopédique, d'une part l'enfant présente des difficultés qui l'atteignent personnellement dans sa manière de communiquer et dans son identité; d'autre part, la logopédiste se doit de préserver la qualité d'un lien thérapeutique, ce qui pourrait donner un sens à ces stratégies de modalisation des demandes de reprises. Ainsi, comparée à l'interaction pédagogique (Sinclair & Coulthard, 1975), l'interaction individuelle avec l'enfant souffrant d'un trouble du langage induirait davantage de stratégies de protection des faces telles que décrites par Goffman (1974), les directives étant plus menaçants pour la face de l'enfant, ce qui pourrait expliquer la production de démarches de sollicitation autres que l'injonction ou la question. Nous supposons également que le contexte même de séance logopédique joue un rôle notable dans la compréhension de ces demandes implicites, puisque les interlocuteurs ont une connaissance partagée liée aux hétéro-corrections (Py, 1997) et que, comme nous l'avons évoqué plus haut, un contrat thérapeutique les lie (contrat de parole, Degache, 2006).

Néanmoins, une question demeure concernant les initiations: qu'est-ce qui motive l'initiation d'un échange de type SPA? En effet, outre les deux objectifs précités (intercompréhension/encouragement du processus d'acquisition/apprentissage), nous constatons que toutes les formulations inappropriées de l'enfant ne sont pas susceptibles d'engendrer un échange de type SPA.

Effectivement, le fait de sortir du contexte du dialogue pour chaque difficulté linguistique rencontrée par l'enfant provoquerait de multiples interruptions dans la continuité de la communication et pourrait également mettre en danger la face des interlocuteurs, puisque finalement chacun présente un problème de communication, d'expression ou de compréhension, selon le locuteur et le type de pathologie. Comme nous l'avons soulevé plus haut, cette règle sociale semble centrale dans les interactions logopédiste – enfant et elle peut nous donner un éclairage sur des aspects quantitatifs. Nous ne parvenons cependant pas à expliciter clairement ce qui à un moment donné va justifier chez la logopédiste l'intention de poursuivre une démarche de type acquisition/apprentissage. Il semblerait que des éléments de sensibilité personnelle et d'attentes vis-à-vis des processus langagiers de part et d'autre (contexte d'occurrence de l'inadéquation langagière, représentations de l'erreur, sensibilité liée à la protection des faces par exemple), puissent entraver une explication logique de ce phénomène.

1.2.3.2. Initiations des enfants

Considérons maintenant les initiations des échanges de type SPA produites par les enfants. Ces dernières ne sont pas fréquentes et exprimées plutôt sous forme de directifs (demandes de confirmation surtout, et demandes de dénomination). Dans ces conditions, l'enfant semble se questionner sur l'adéquation de ses productions verbales et effectue soit une forme de demande d'étayage à l'intention de la logopédiste, soit il tente de s'assurer du statut de l'intercompréhension. Ces démarches s'apparentent à ce qui a été défini comme «try markers» (Sacks, H., & Schegloff, E. 1979), c'est à dire des procédés par lesquels l'enfant manifeste ses hésitations dans le but, notamment, de solliciter de l'aide.

Soulignons également que ces résultats ne vont pas dans le sens de certaines recherches concernant les échanges ternaires. Ainsi, Sinclair & Coulthard (1975) ont notamment évoqué l'importance des questions sur le plan pédagogique, en tant que privilège de l'enseignant, dans le but de diriger le déroulement de l'interaction pédagogique.

Cette différence peut notamment être comprise en fonction du contexte même de l'interaction, l'interaction thérapeutique étant constituée d'une dyade au sein de laquelle les processus interactifs et relationnels diffèrent fondamentalement du contexte pédagogique où un enseignant interagit avec un groupe d'enfants. De plus, le contexte thérapeutique impliquant la présence d'un enfant qui présente des difficultés spécifiques, l'asymétrie, particulièrement sur le plan des compétences langagières, se distingue de celle qui a lieu dans le contexte pédagogique avec des enfants sans trouble. Ces éléments correspondent également au système d'attentes créées par la situation (et le contrat thérapeutique). Même en faible quantité, ces initiations des échanges de type SPA par les enfants soulignent à la fois leur conscience des difficultés et l'actualisation de capacités épilinguistiques, dont on connaît par ailleurs l'importance dans les processus de changement sur le plan thérapeutique.

Ainsi, suite à une initiation de l'enfant de type demande (exemples 114 – 117), explication (exemple 118), reformulation (exemple 119) ou commentaire (exemple 120), la logopédiste peut tirer parti de cette prise de conscience pour déclencher chez l'enfant un processus d'acquisition/apprentissage par l'utilisation de stratégies comme l'ébauche verbale (exemple 116) ou l'explication (exemple 117). Les initiations de l'enfant servent également à établir ou rétablir l'intercompréhension (exemples 119 et 120). Nous pourrions supposer que la durée de la thérapie peut influencer la mise en place de telles capacités, liée notamment à la construction de routines interactionnelles autour de ce phénomène acquisitionnel. Néanmoins, l'enfant Morgane, qui produit le plus d'interventions de ce type, était au bénéfice de cinq mois de thérapie, ce qui est inférieur aux dyades de Stan, Jo, Jérémy et Dan. Cela ne peut donc expliquer en soi l'actualisation accrue d'une conscience épilinguistique (Piérait-Le Bonniec, 1987; Gombert, 1990; Canut, 2007) à propos de ses propres interventions. L'explication qui nous paraît la plus plausible dans ce cas est celle de l'hypothèse de la présence de différences interindividuelles dans les processus d'acquisition du langage développée dans le domaine de la psychologie différentielle (Reuchlin, 1987, Espéret, 1990b¹⁴³). En effet, nous pouvons supposer que ces habiletés épilinguistiques, comme toute acquisition, ne se développent pas de la même manière quantitativement et qualitativement chez tous les enfants.

¹⁴³ Chapitre 2(2.1.1).

Précisons toutefois que ces capacités peuvent être actives chez un enfant, sans forcément être systématiquement verbalisées, et dans ce sens il semble particulièrement périlleux de maîtriser le contrôle de ce phénomène. Il nous paraît cependant primordial de ne pas négliger ces manifestations dans le processus thérapeutique. Il est même nécessaire de susciter de telles démarches chez chaque patient, ce qui semble bel et bien mettre en évidence une prise de responsabilité de ce dernier dans le contrat thérapeutique plus ou moins implicite réalisé avec la logopédiste.

La présence de ces initiations par les enfants démontre leur capacité de prise de conscience de leurs difficultés et de l'actualisation d'une compétence épilinguistique. Dans ce sens, par co-construction des échanges, l'enfant devient acteur dans le processus thérapeutique visant la mise en place de stratégies langagières appropriées.

1.3. Comment la logopédiste produit-elle une offre, suggère-t-elle une saisie ?

Nous analysons les interventions des logopédistes dans les seconds mouvements consistant soit en capteurs soit en propositions. Dans les échanges de type SPA, ces interventions font suite à une saisie de l'enfant et soutiennent un objectif de relance. Elles peuvent être considérées comme des stratégies d'étayage qui orientent l'enfant de l'item source vers l'expression attendue. Nous tentons de saisir les moyens linguistiques, décrits en termes d'actes de langage et modes de réalisation de ces actes, mis en œuvre par les logopédistes pour guider l'enfant dans cette démarche. Dans un premier temps, nous évoquons les capteurs; dans un second temps, nous nous intéressons aux propositions, en analysant à chaque fois les actes de langage et les modes de réalisation de ces actes. Nous étayerons les tendances majoritaires d'exemples qui permettront de suivre la dynamique de l'échange au niveau des deuxièmes mouvements. A noter que les analyses concernant les reprises seront traitées à part, au chapitre suivant.

1.3.1. Les capteurs

Dans les seconds mouvements, les capteurs sont décrits comme des interventions de l'interlocuteur dans le but de focaliser l'attention du locuteur sur l'item source ou lui fournir un élément suscitant un apprentissage.

Les résultats démontrent que les capteurs sont dominés par une intention directive: comme nous pouvons l'observer dans la figure 31, la majorité des actes de langage sont de ce type (71%). Un quart environ est représenté par des assertifs (26%). Les expressifs (2%) et les interactifs (1%) sont représentés dans une très faible proportion. Dans la partie qui suit, nous analysons les modes de réalisation des directifs et des assertifs. Nous étayons cette analyse au moyen d'exemples, afin d'observer la façon dont se réalise la dynamique des échanges dans les deuxièmes mouvements.

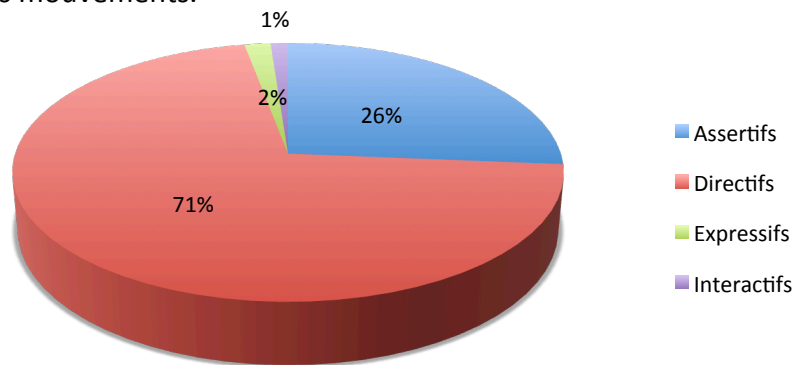


Figure 31: pourcentage des types d'actes de langage dans les capteurs (100% = 172)

a) Actes de langage directifs

Parmi les actes de langage directifs produits dans les capteurs, les logopédistes font usage d'une majorité de demandes de clarification (37%) et de confirmation (23%). Les ébauches constituent 17% des modes de réalisation de ces actes. Nous mettons également en évidence 12% de demandes de dénomination et 4% de demandes d'informations et de reformulation. 3% seulement sont des ordres, tel que nous pouvons l'observer dans la figure 32.

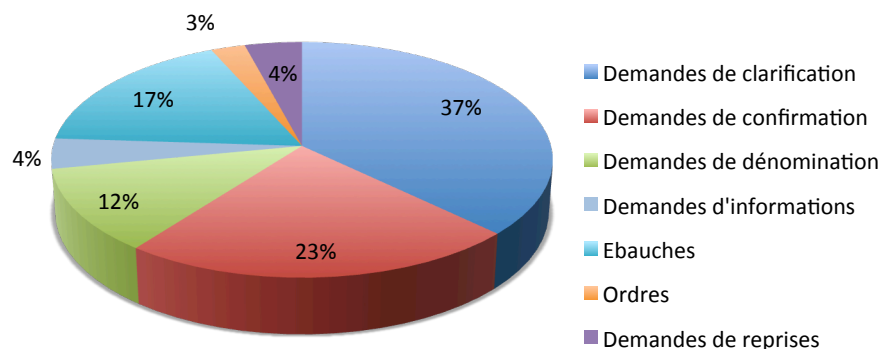


Figure 32: pourcentage des types de directifs dans les capteurs (100% = 121).

Les exemples 121 à 126 mettent en évidence les contextes d'occurrence des directifs dans les capteurs.

Exemple 121¹⁴⁴: demande de clarification dans un capteur. Interaction Jérémy 2 – SPA2.

JJ83	depuis longtemps	MVT1
LE84	depuis longtemps ? /	MVT2
	on a déjà commencé ? //	MVT2
LE84	ou dans PAs longtemps ?	MVT2
JJ84	longtemps	MVT3
LE85	j'ai pas compris Jérémy ?	MVT2
JJ85	dans longtemps	MVT3
LE86	dans longtemps ? /	MVT2
	ah c'est pas prêt //	MVT4

Jérémy produit une expression inappropriée d'un point de vue discursif (JJ83) (voir plus haut, exemple 94). La logopédiste exprime une première demande de clarification initiatrice de l'échange de type SPA (LE84) ainsi qu'une demande de confirmation de sa compréhension de l'énoncé. Elle produit ensuite une nouvelle demande de clarification (LE85) mettant en évidence sa propre difficulté à comprendre l'intention de l'enfant. Cette demande permet à Jérémy d'apporter une précision (JJ85) qui rétablit l'intercompréhension. Après une dernière demande de confirmation (LE86), la logopédiste clôt la SPA par une explication de son interprétation de l'expression de l'enfant.

Exemple 122: demande de confirmation dans un capteur. Interaction Stan 1 - SPA1.

LA4	ça c'est quoi ? / là où tu es / c'est quoi ? //	
SC4	ma moto	
LA5	ah t(u) as une moto aussi / cette fois ? // parce que / LA semaine _	
SC5	une moto course [manã]	MVT1
LA6	pardon ?	MVT2
SC6	une moto course	MVT3
LA7	une moto DE course ?	MVT2
SC7	et [fijiẽ] ?	MVT3
LA8	moi c'est :: // j(e) crois qu(e) c'est aussi une moto DE course	MVT4

L'expression «moto course» (SC5) est à l'origine de cet échange. Elle est suivie par une intervention de la logopédiste sous forme de demande de clarification agissant comme initiation de la SPA (LA6). L'enfant ne modifie pas la forme de l'expression (SC6); la logopédiste produit donc une demande de confirmation dans laquelle elle insiste (accroissement de l'intensité) sur la préposition absente, de manière à capter l'attention de l'enfant (LA7). Contrairement à l'exemple précédent, dans cette intervention il n'y a aucun problème lié à l'intercompréhension. La demande de confirmation semble utilisée à des fins de mise en évidence du problème linguistique lié à l'absence de préposition dans l'item source.

¹⁴⁴ Echange de type SPA déjà discuté dans un autre contexte (exemple 94).

Elle pourrait ainsi être considérée comme une stratégie d'acquisition/apprentissage visant à orienter l'enfant vers une production appropriée de l'expression. Les demandes de reformulation, tout comme les demandes sous forme d'ébauches, les demandes de dénomination et les ordres semblent également agir dans cet objectif. En effet, au moyen de ces modes de réalisation de l'intention communicative directive, à forte contrainte sur le plan pragmatique, la logopédiste tente de provoquer une modification de l'item source, même si l'intercompréhension n'est pas remise en cause, comme nous pouvons l'illustrer dans les exemples 123 à 126.

Exemple 123: demande de reprise dans les capteurs. Interaction Jérémie 4 – SPA1

LE155	c'est quoi ?	
JJ155	c'est des : / noisettes [pɛsial]	MVT1
LE156	ah / noisettes S ::péciales	MVT2
JJ156	ouais	MVT3
LE157	dis voir une fois ? s ::péciales	MVT2
JJ157	spéciales	MVT3
LE158	ah : : /	MVT4

Suite à la formulation de l'enfant qui omet le phonème initial de [spɛsial], la logopédiste reformule le mot en insistant sur ce phonème (allongement et accroissement de l'intensité vocale) (LE156). Cette intervention pourrait être interprétée avec une intention de demande indirecte de reformulation, comme nous l'avons vu plus haut (exemple 104 – 108). L'enfant ne satisfait cependant pas cette attente en ratifiant l'intervention (JJ156). La logopédiste produit donc une demande directe de répétition, suivie de la production adéquate de l'item source avec insistance sur le phonème absent (LE157). L'enfant répond à cette attente en répétant le mot de manière appropriée. L'échange se termine sur une quittance sous forme d'exclamation.

Exemple 124: demande sous forme d'ébauche dans les capteurs. Interaction Jo 4 – SPA4.

JO60	attends / c(e)lui-ci j'ai pas vu / oh j'ai d(é)jà vu ! / on on doit / faut tous les flèches	MVT1
LB61	est-ce qu(e) c'est des flèches / ça ?	MVT2
JO61	non	MVT3
LB62	les poules qu'est-ce qu'elles ont derrière / sur leur dos sur leur ailes / elles ont des // p :l :	MVT2
JO62	des plumes	MVT3
LB63	des plumes / exact!	MVT4
JO63	on doit v / on doit v(e)nir tous les plumes qui sort	MVT4

Cet échange de type SPA est mis en place suite à une expression lexicale inappropriée en fonction du contexte: Jo produit le mot «flèche» à la place de «plume» (JO60). La logopédiste initie la SPA au moyen d'une demande de confirmation (une question fermée), dans le but probable d'orienter l'enfant vers un choix lexical adéquat.

L'enfant intervient au moyen d'un refus de cette proposition (JO61). La logopédiste enchaîne par une description de l'animal, de manière à contextualiser la production lexicale et produit ensuite deux ébauches:

- la première s'interrompt juste après le déterminant et semble inciter l'enfant à retrouver l'expression de manière autonome. Une longue pause s'ensuit, l'enfant ne prend pas son tour de parole.
- la deuxième ébauche est phonologique, avec un allongement du début des deux premiers phonèmes, et donne un indice supplémentaire à l'enfant qui parvient à produire le mot attendu.

Par ces deux ébauches successives, nous pouvons voir un ajustement de la logopédiste qui recherche la zone proximale de manière à permettre à l'enfant d'être le plus autonome possible dans sa production langagière.

Exemple 125¹⁴⁵: demande de dénomination dans les capteurs. Interaction Dan 1 – SPA1.

DM9	le [kodil]	MVT1
LD10	voilà / alors i(l) faut chercher le CROcodile	MVT2
DM10	hé / est où le bébé?	
LD11	le bébé quoi ?	MVT2
DM11	[kokodil]	MVT3
LD12	i(l) y a des bébés crocodiles? //	MVT4

L'échange de type SPA de l'exemple 125 se situe au début d'une interaction (phase d'ouverture, Adam, 1987; 2005). Les partenaires du jeu installent et nomment le matériel à disposition. L'enfant dénomme une figurine et sa production comporte une transformation phonologique (DM9). L'intervention de la logopédiste reformule l'item source, avec une insistance sur la première syllabe (accroissement de l'intensité) (LD10). Cette intervention peut être considérée comme une demande indirecte de reformulation (voir exemple 104 — 108). L'enfant ne répondant pas à cette intention (DM10), la logopédiste produit alors une demande de dénomination (LD11), précisant clairement l'intention. L'enfant reformule l'item source: sa production se rapproche davantage de la forme phonologique appropriée (une syllabe supplémentaire par rapport à l'item source).

¹⁴⁵ Echange de type SPA déjà discuté dans un autre contexte (exemple 105).

Exemple 126: ordre dans les capteurs. Interaction Stan 2 – SPA8.

SC205	c'est p / heu [e rap]	MVT1
LA206	des CRAbes /	MVT2
LA206	essaye de dire CRAbe // parce que moi j'entends toujours [rab]	MVT2
SC206	[rap]	MVT3
LA207	ouais / c'est c(e) que j'entends moi /	MVT2
LA207	j'aimerais bien entendre CRAbe // tu veux bien essayer ?	MVT2
SC207	à [kra]	MVT3

Dans l'échange de type SPA de cette séquence (exemple 126), la logopédiste à deux reprises (LA206 – LA207) formule une intervention directive à valeur d'ordre dans le but de modifier la production phonologique de l'item source. Dans un premier temps, elle produit un impératif (LA206), dans un second temps elle modalise sa formulation, dans le but probable de préserver la face de l'enfant (Goffman, 1974). La logopédiste manifeste ici clairement son intention d'inciter une modification phonologique dans la production de l'enfant.

Observons maintenant comment se répartissent les modes de réalisation des actes assertifs dans les capteurs.

b) Actes de langage assertifs

La production des assertifs (figure 33) est dominée par les reprises (45%) (point traité dans le chapitre suivant). Les logopédistes produisent également 30% de commentaires et 23% d'explications. Un faible pourcentage de définitions par l'usage apparaît dans cet ensemble (2%).

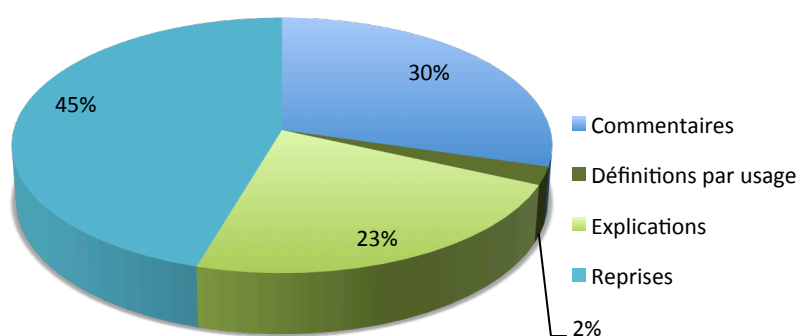


Figure 33: pourcentage des types d'assertifs dans les capteurs (100 = 44)

Les exemples 127 à 129 illustrent la production de commentaires et d'explications dans les capteurs des seconds mouvements.

Exemple 127: commentaire dans les capteurs. Interaction Jo 2 - SPA3.

JO124	lui / où on peut mettre ça / crois / crois on peut mettre dehors / a encore une p(e)tite place dehors ? / (désigne la "cuisine")	MVT1
LB125	mais c'est pas dehors / ça (désignation de la pièce)	MVT2
JO125	c'est où ?	MVT3
LB126	c'est dedans / pourquoi tu dis dehors ?	MVT2
JO126	pour heu / c'était dedans	MVT3
LB127	c'est DANS la : / cuisine / où i(l)s mangent	MVT2
JO127	dans / la cuisine ?	MVT3
LB128	c'est ici ? / non ?	MVT2
JO128	oui	MVT3
LB129	tu l'a mis DANS cette pièce / ça c'est une pièce / pis ça c'est une autre pièce	MVT2
JO129	ouais	MVT3
LB130	ça joue ?	MVT4
JO130	ouais	MVT4

Dans cet échange de type SPA (exemple 127), Jo semble confondre deux connecteurs spatiaux (dehors et dedans). La logopédiste produit une intervention de type explicative en utilisant la désignation pour préciser le fait que la pièce est à l'intérieur de la maison (LB125). L'enfant demande alors une clarification (JO125) à laquelle la logopédiste répond (LB126). Cette dernière demande alors une explication par rapport à la confusion des connecteurs, explication que ne peut donner l'enfant, malgré le fait qu'il parvienne quand même à modifier son énoncé. Elle poursuit alors par un commentaire de la situation, qui précise la fonction du lieu (LB127). Lorsque les deux interlocuteurs partagent la même connaissance (LB128 – JO130), l'interaction de jeu symbolique peut se poursuivre.

Exemple 128: commentaire dans les capteurs. Interaction Stan 4 - SPA7.

SC177	heu / [i] a [ruve] la heu / y a [ruve] [lise]	MVT1
LA178	j'ai pas entendu / c(e) que tu as dit	MVT2
SC178	moi [i] est / heu moi / heu [i] est presque [sur] l'eau m // est sûrement [pa] / mon oiseau Pokémon / et pis on met / [owasekyr]	MVT3
LA179	tu as parlé très vite / et j'ai pas bien compris c(e) que tu as dit (...)	MVT2

Les deux commentaires de la logopédiste (LA178 / LA179) semblent porter ici une intention de demande de clarification. En effet, suite à la production peu intelligible de l'enfant (SC177), la logopédiste précise par son intervention de type commentaire qu'elle n'a pas saisi le sens de l'énoncé. L'enfant tente de reformuler son idée, qui n'est cependant pas comprise par la logopédiste. Cette dernière produit un nouveau commentaire de nature métapragmatique sur la production de l'enfant (LA179), précisant à nouveau son incompréhension.

Dans les deux exemples 127 et 128, les commentaires sont produits à des fins d'intercompréhension:

- dans l'exemple 127, la logopédiste produit une expansion de l'énoncé de l'enfant, le complète par une précision qui permet aux deux interlocuteurs d'ajuster leurs représentations de sens des connecteurs confondus;
- dans l'exemple 128, la logopédiste produit un commentaire précisant ses besoins informatifs, souhaitant de fait une clarification dans le but probable de rétablir l'intercompréhension.

Exemple 129: explication dans les capteurs. Interaction Stan 4 - SPA6.

SC128	(rire) / [taljiẽ]	MVT1
LA129	[taljiẽ] / qu'est-ce que ça veut dire [taljiẽ]?	MVT2
SC129	pays / <...> pays	MVT3
LA130	ah non / ITA:	MVT2
SC130	pays italien	MVT3
LA131	italien / d'accord / Italie / Stan / le nom du pays c'est Italie / tu peux pas / si tu veux dire son nom / tu dois dire Italie	MVT2
SC131	italien	MVT3
LA132	ah italiens / ça c'est les gens	MVT2
		MVT4

Cet échange de type SPA porte sur une divergence lexicale concernant des catégories (Italie = pays – italien = habitant de l'Italie). La logopédiste produit alors une explication de la différence existant entre les deux termes dans deux interventions (LA131 / LA132). Elle fait précéder la première intervention d'un vocatif. En cela, elle attire l'attention de l'enfant et l'amène à comprendre la raison de l'existence de ces deux termes et de leur utilisation respective.

1.3.2. Les propositions

Les propositions sont décrites comme des offres possibles d'une modification de l'item source en vue de son appropriation. Dans les propositions des seconds mouvements (figure 34), les actes de langage de type assertifs (54%) dominent légèrement la production d'actes directifs (44%). Une très faible proportion d'actes interactifs est mise en évidence (2%); aucun acte expressif n'apparaît dans les productions.

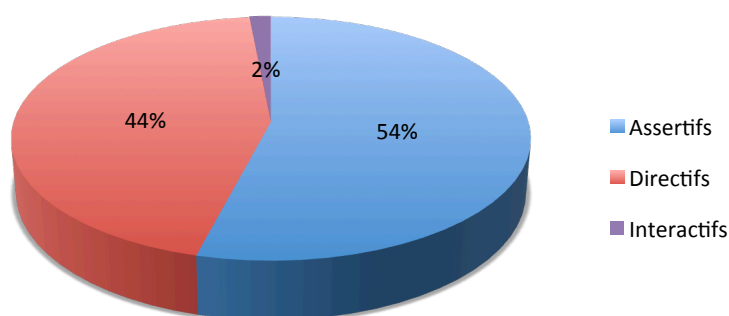


Figure 34: pourcentage des types d'actes de langage dans les propositions (100% = 198)

Nous illustrerons au moyen d'exemples d'abord les modes de réalisation des actes directifs, assertifs et finalement interactifs.

a) Actes de langage directifs

La production d'actes de langage directifs dans les propositions (figure 35) est dominée par les demandes de confirmation (59%). Un quart des directifs environ est représenté par des ébauches (23%), 8 % apparaissent sous forme d'ordres, 5% sous forme de demandes de reprise et 4% sous forme de demande de clarification. Les demandes d'informations ne concernent que 1% de la production totale des directifs dans les propositions.

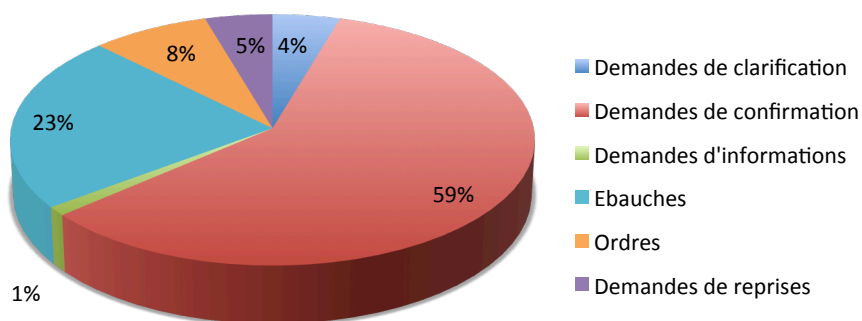


Figure 35: pourcentage des types de directifs dans les propositions (100% = 88).

Les exemples 130 à 133 illustrent les directifs produits dans les propositions des logopédistes et intervenants comme relances au sein de l'échange de type SPA.

Exemple¹⁴⁶ 130: demande de confirmation dans des propositions. Interaction Jérémie 1 – SPA1.

JJ12	là / c'est la maison / où / où i(l) [ɾafɛ] les sapins	MVT1
LE13	c'est la maison où ?	MVT2
JJ13	i(l) [ɾaft] les sapins	MVT3
LE14	où i(l)s arrachent ?	MVT2
JJ14	où / où i(l) où i(l) [fɛɾ] /	MVT3
JJ14	[ɾaf] ?	MVT3
LE15	où i(l)s arrachent ?	MVT2
JJ15	non [ɾaf / TE]	MVT3
LE16	où i(l)s achEtent / où on peut acheter ? // les sapins	MVT2
JJ16	ouais	MVT4
LE17	c'est ça ?	MVT4
JJ17	ouais	MVT4
LE18	d'accord	MVT4

À la suite de l'initiation de la logopédiste (LE13), l'enfant produit une reformulation de l'item source [ɾaftɛ] qui n'est pas clairement intelligible. La logopédiste reformule cette expression et fait une proposition d'interprétation sous forme de demande de confirmation (LE14). L'intercompréhension n'est cependant pas atteinte et l'enfant produit une nouvelle reformulation: il fait une nouvelle tentative pour s'approcher d'une forme phonologique plus appropriée du mot (JJ14). Il produit également une demande de confirmation, démontrant ainsi la conscience de son doute et de sa difficulté. L'intercompréhension n'est toujours pas atteinte, ceci étant attesté par la demande de confirmation de la logopédiste (LE15). L'intervention suivante permet à l'enfant d'améliorer encore la forme phonologique de l'item source (JJ15); la logopédiste saisit le sens de l'item source, le reformule sous forme de demande de confirmation (LE16). Les quatre dernières interventions de cet échange de type SPA ratifient le sens co-construit par l'enfant et la logopédiste, avec une dernière demande de confirmation de la logopédiste (LE17) pour s'assurer de l'exactitude de l'information comprise.

¹⁴⁶ Exemple discuté dans le contexte des saisies (exemple 139).

Exemple 131: ébauche dans une proposition. Interaction Morgane 5 – SPA2.

LB94	alors / où c'est qu'on pourrait aller ach(e)ter des croquettes ?	
MM94	ben :: /	
LB95	c(e) monsieur-là / i(l) vend des croquettes ?	
MM95	ouais	
LB96	d'accord	
MM96	<i>on va [raste] des croquettes / vous me laissez sortir ?</i>	
LB97	<i>ouais / on t(e) laisse sortir / on avait pas pensé aux croquettes / tu peux r(e)tourner chez toi</i>	
MM97	<i>merci (bruitages) / merci / toc toc toc /</i>	
LB98	<i>oh : / cache-toi / c'est peut-être d(e) nouveau l(e) léopard // oui / c'est à quel sujet ? /</i>	
MM98	<i>c'est le chat</i>	
LB100	<i>ah / c'est toi / viens vite / viens vite !</i>	
MM100	<i>ok</i>	
LB101	<i>ouf / il est là ton p(e)tit / on l'a caché / il était caché derrière le poussin</i>	
MM101	ouais / heu pour que : / (i) a peur hein	
LB102	mhm	
MM102	je dis main(te)nant / tu achètes des [rœ] /	MVT1
	des [Ko] des ::?	MVT1
LB103	cro :	MVT2
MM103	[krœt] /	MVT3

Dans la SPA de l'exemple 131, Morgane fait une tentative pour auto-reformuler l'item [rœ] produit à la place du mot «croquette» (MM102). La logopédiste l'étaye en proposant une ébauche du mot (qu'elle peut interpréter en fonction du contexte, les échanges précédents ayant traité de cette thématique: LB94 – LB102). L'enfant complète l'ébauche de manière appropriée. À noter que Morgane a démontré une capacité à produire ce mot de manière adéquate en témoigne l'intervention du tour de parole MM96. La difficulté éprouvée en MM102 peut ainsi être interprétée comme la manifestation commune à certains troubles dysphasiques impliquant des troubles de l'encodage phonologique impliquant une non-stabilisation des formes produites.

Exemple 132: ordre dans une proposition. Interaction Jérémie 5 – SPA2.

JJ51	ouais / par-dessus le / les [trɔkɔdil]	MVT1
LE52	les CROcodiles	MVT2
JJ52	[tro / kodil]	MVT3
LE53	dis le encore une fois	MVT2
JJ53	CR :Ocodile	MVT3
LE54	<u>crocodile</u> /	MVT4
LE54	oui	MVT4

En référence à la production inappropriée de «crocodile», la logopédiste, après avoir reformulé une première fois l'item (LE52), produit une injonction afin d'occasionner une nouvelle répétition du mot par l'enfant (LE53) (celui-ci ayant déjà produit une première tentative de répétition au tour de parole précédent JJ52). L'enfant parvient alors à répondre aux attentes de la logopédiste, en effectuant d'une part un allongement des deux premiers phonèmes, d'autre part en augmentant l'intensité de la première syllabe (JJ53).

L'ordre est plus menaçant pour la face de l'enfant (Goffman, 1974). En fonction de l'établissement du lien thérapeutique entre ce dernier et la logopédiste, il ne semble cependant pas mettre en péril leur relation. Nous pouvons penser que ce type de mode de réalisation des directifs n'est produit que dans ces conditions: il est nécessaire que l'enfant et la logopédiste aient pu construire un espace thérapeutique commun, défini en fonction des rôles et statuts de chacun, et comportant certains rituels et formats propices à des phénomènes d'acquisition/apprentissage (au sens de Bruner, 1984).

Exemple¹⁴⁷ 133: demande de clarification dans une proposition. Interaction Jérémie 3 – SPA1.

JJ17	<i>[wɛvɛje] à // où [z] ai [wɛvɛje]</i>	MVT1
LE18	j'ai pas compris	MVT2
JJ18	où où moi RE / veill / é :	MVT3
LE19	j(e) dois m(e) réveiller où tu m'as réveillé ?	MVT2
JJ19	ouais	MVT3
LE20	à l'heure où tu m'as réveillé ?	MVT2
JJ20	quand réveillé /	MVT3
JJ20	ouais /	MVT4
LE21	<i>bon / ben j(e) vais m(e) lever / j(e) vais m'habiller</i>	

La demande de clarification produite par la logopédiste (LA19) suit une intervention dont l'intelligibilité est compromise (JJ18). Elle fait alors deux propositions d'interprétation du sens de cette intervention au moyen de demandes de clarification. L'enfant approuve et laisse encore un doute sur le sens qu'il souhaite transmettre (JJ19). Une demande de confirmation fournit une nouvelle précision reformulée et approuvée par l'enfant (JJ20). L'intercompréhension étant rétablie, l'échange de type SPA se clôt par cette intervention et la logopédiste poursuit le dialogue de jeu symbolique.

b) Actes de langage assertifs

Les actes de langage assertifs (figure 36) sont représentés pour plus de la moitié des propositions par des reprises (62%). Ils sont ensuite répartis en commentaires (14%), en explications (10%), en dénominations et complétions (7%).

¹⁴⁷ Echange de type SPA discuté dans le contexte des initiations des logopédistes, exemple 112.

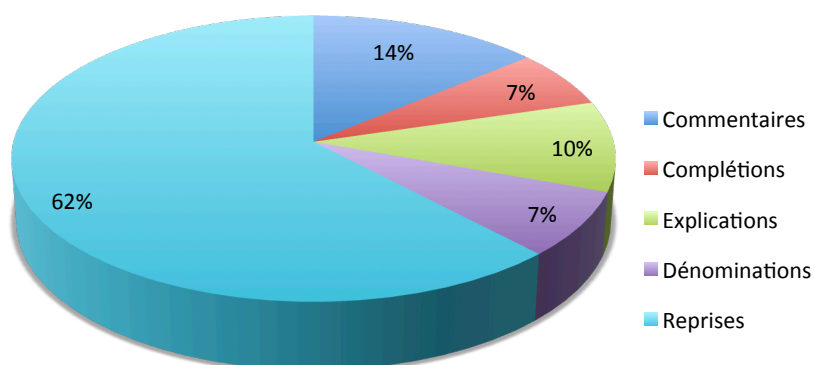


Figure 36: pourcentage des types d'actes de langage assertifs dans les propositions (100% =108).

La production de reprise étant discutée au chapitre suivant, l'analyse d'exemples concernera les autres modes de réalisation des assertifs et nous offrira un éclairage sur l'organisation des propositions des logopédistes dans les échanges de type SPA.

Exemple 134: commentaire dans une proposition. Interaction Stan 5 – SPA5.

LA110	ouais d'accord / mais tu m(e) dis que les bateaux ça roule ?	
SC110	non / dessous y a les bateaux y a les roues	
LA111	ah ben non / ah ben non / les bateaux sur l'eau / on dit qu(e) ça flotte / tu savais ça ?	
SC111	les bateaux c'est en bois / bateaux bois ça coulent ?	
LA112	non	
SC112	au bois [ko] ça	MVT1
LA113	EN bois / ouais /	MVT2
	i(l)s peuvent être en bois /	MVT2
	EN plastique /	MVT2
	EN fer /	MVT2
SC113	oh ceux-là sont en fer	MVT3

La logopédiste commente l'intervention de Stan (SC112), qui produit l'énoncé «au bois» à la place de «en bois». Son tour de parole contient trois interventions; d'une part elles agissent comme une expansion de l'énoncé de l'enfant, d'autre part elles reformulent le connecteur substitué en insistant sur celui-ci (accroissement de l'intensité). Nous pouvons supposer que la logopédiste offre ainsi à l'enfant trois contextes différents d'utilisation de ce connecteur. Au tour de parole suivant, l'enfant se saisit de la formulation et l'intègre dans son énoncé (SC113). À noter que Stan avait déjà produit cette forme au tour de parole SC111, dans le premier énoncé de son intervention. Dans le second énoncé, il omet la préposition, ce qui n'est pas relevé par la logopédiste qui répond à sa demande d'informations. C'est l'intervention du tour de parole SC112 qui devient l'origine de l'échange de type SPA.

Cette fluctuation dans l'usage des connecteurs (omission / substitution / forme appropriée) est un phénomène fréquemment observé dans les tsdl¹⁴⁸.

Exemple 135: interaction Stan2 – SPA1 : assertif sous forme de commentaire.

SC5	est [tɛʁɛik] /	MVT1
	est [taʁɛik]?	MVT1
LA6	c'est é / le / ctri que ? /	MVT2
	oui?	MVT2
SC6	ouais	MVT3
LA7	là c'est la prise é / lec / trique /	MVT2
SC7	monsieur Pikatchu aller là / tchououou	
LA8	y a / oui / alors si tu parles de c(e) qui a là-d(e) dans on dit l'électricité	MVT2
SC8	[reri ti tite]	MVT3
LA9	voilà / c'est un mot assez difficile à dire /	MVT4

Une autre stratégie, qui pourrait également être interprétée comme une suggestion de reformulation, réside dans le fait de réaliser un commentaire indiquant à l'enfant que son énoncé peut être formulé autrement. Ainsi, nous trouvons des formulations comme: «*on pourrait dire...*», «*tu peux dire*», «*ça se dit...*», ou comme dans l'exemple 136, «*on dit...*». Nous considérons cette stratégie comme une modalisation d'une demande de reformulation, invitant l'enfant à reprendre son énoncé, tout en protégeant sa face (Goffman, 1974).

Exemple 136: explication dans une proposition. Interaction Stan 3 – SPA 4.

SC65	[ovwaʁ] //	
LA66	t(u) as dit au revoir à qui ?	
SC66	au Chine	MVT1
LA67	au Chine ou aux Chinois ?	MVT2
SC67	rrr / suis [dza] en [sin] / [py] [py] <...> le renard (crie) // <...>	
LA68	tu / tu parles à qui_	
SC68	ici / le Chine	MVT3
LA69	comment / le Chine ? / qui c'est le Chine ?	MVT2
SC69	oui [aba]	MVT3
LA70	ah / le Chinois alors / on dit / ou bien le monsieur de Chine / ou le garçon de Chine	MVT2
SC70	heu / le monsieur [sin]	MVT3
LA71	le monsieur DE Chine / ou le monsieur Chinois / tu peux un peu choisir /	MVT4
	tu peux dire le monsieur de Chine /	MVT4

Dans l'exemple 136, Stan produit une expression inappropriée en fonction du contexte: il utilise le nom d'un pays précédé par un déterminant masculin (au lieu de féminin dans le cas particulier du nom de ce pays) pour désigner l'habitant de ce pays (d'où peut-être la production du déterminant masculin). La logopédiste lui propose alors le terme approprié en donnant une explication concernant les types de formulation pouvant être produite dans cette situation (LA70).

¹⁴⁸ Voir Chapitre 2(2).

L'enfant se saisit d'une formulation dans laquelle il omet une préposition (SC70) ce qui implique une reformulation de la logopédiste (avec insistance sur la préposition omise) et la proposition d'une nouvelle formulation en précisant ainsi à l'enfant qu'il a le choix entre plusieurs structures. À noter qu'au tour de parole SC70, Stan produit une modification phonologique du mot «Chine» qui n'est pas relevée par la logopédiste.

Exemple 137: dénomination dans une proposition. Interaction Morgane 1 – SPA 2.

MM20	et pis (a)près : / hé mais i(l)s sont où les [ot] [soz] / ah oh / ah voilà / c'est quoi / ça ? (agite l'objet "choux")	MVT1
LB21	c'est des choux rouges	MVT2
MM21	choux [Ru] / et ça c'est les choux blancs	MVT3
LB22	voilà	MVT4

Pour faire suite à une demande de l'enfant (MM20), la logopédiste dénomme l'objet désigné par ce dernier en précédant le terme du présentatif «c'est». L'enfant se saisit de l'expression et généralise son acquis dans un autre contexte (dénomination d'un autre objet, MM21). À noter par ailleurs que six dénominations sur huit, dans l'ensemble du corpus, sont introduites par le présentatif «c'est», comme nous pouvons l'appréhender dans les interventions suivantes provenant des interactions de deux logopédistes (LD et LB) dans les dyades Dan, Jo et Morgane:

Dan	LD12	ouais / ça c'est une dépanneuse
Dan	LD3	mais celui-là tu t(e) rappelles c'est pas la police / c'est l'ambulance
Dan	LD19	l'ambulance / c'est le docteur / ça c'est la police / tu vois là / c'est écrit « police » /
Jo	LB37	c'est un renard
Jo	LB43	alors c'est la Niche / ça s'appelle /
Morgane	LB21	c'est des choux rouges

Ce procédé appartient aux formes d'étiquetage verbal (Moreau & Richelle, 1997; Bruner, 1983)¹⁴⁹, utilisées par les enfants et les adultes pour accéder à la référence. Dans les exemples ci-dessus, nous pensons que chacune de ces interventions peut être considérée comme une réponse à une demande de dénomination plus ou moins explicite: «qu'est-ce que c'est ?».

Exemple 138: complétion dans une proposition. Interaction Jo 3 – SPA2.

JO35	un un un loup	MVT1
LB36	ça r(e)ssemble à un loup / mais dans nos forêts à nous c'est pas des loups qu'i(l) y a / c'est des r::e	MVT2
JO36	re /	MVT2
LB37	nard	MVT3
JO37	des renards	MVT2
LB38	un renard /	MVT3
		MVT4

¹⁴⁹ Voir Chapitre 2(1).

En référence à une dénomination inappropriée de l'enfant (JO35), la logopédiste intervient en formulant dans un premier temps une explication puis en ébauchant le mot attendu (LB36). L'enfant répète l'ébauche, mais ne parvient pas à la compléter (JO36). La logopédiste complète donc elle-même sa propre ébauche, donnant ainsi le modèle complet de la formulation attendue (LB37) ce qui permet à l'enfant de s'en saisir par répétition (JO37).

1.3.3. Discussion : les offres et relances des logopédistes

Nous nous sommes intéressée ici à la manière dont la logopédiste donnait suite à une saisie de l'enfant. Dans ce sens, ce sont les échanges de type SPA de plus de quatre mouvements qui sont concernés. Ces offres, ayant lieu dans les seconds mouvements, peuvent prendre la forme de «capteur» ou de «proposition». Avec un « capteur », la logopédiste tente d'attirer l'attention de l'enfant sur l'item source et pour lui faire une «offre». La «proposition» concerne la suggestion d'une éventuelle modification formelle ou de contenu. Ces interventions tendent à relancer les saisies. L'analyse en termes d'actes de langage nous permet de décrire comment les logopédistes engagent les enfants dans la poursuite du processus d'apprentissage amorcé et/ou le renforce. Nous avons présumé que ces offres, souvent produites comme reprise d'une intervention de l'enfant, auraient tendance à être produites au moyen d'actes de langage directifs.

Dans la production des interventions contenant des capteurs, nous avons noté une majorité d'actes de langage dont l'intention était directive, selon nos attentes (figure 31). Les demandes de clarification et de confirmation ainsi que les ébauches représentent la majeure partie de ces actes de langage (figure 32). Un quart environ des actes de langage produits dans ces interventions ont été exprimés par des assertions de type reprise, des commentaires, qui font ressortir la plupart du temps des difficultés affectant l'intercompréhension, ainsi que des explications (figure 35).

Quant aux propositions, elles sont réalisées régulièrement au moyen d'assertifs de type reprise. Nous trouvons également une proportion notable d'actes de langage directifs de type demandes de confirmation et de clarification.

Lorsque la logopédiste intervient au moyen d'un capteur ou d'une proposition, nous supposons qu'elle cherche à attirer et soutenir l'attention de l'enfant sur une formulation que ce dernier a tenté de modifier. Cette démarche a pour but soit de rétablir l'intercompréhension, comme nous l'avons évoqué plus haut, soit d'encourager l'accomplissement du processus d'acquisition/apprentissage. À plusieurs reprises en effet, nous avons pu considérer l'évolution de la forme linguistique de l'item source suite à cette co-construction entre seconds et troisièmes mouvements. Tout comme lors de l'initiation de l'échange de type SPA, nous retrouvons fréquemment des stratégies prosodiques et/ou gestuelles (évoquées plus bas plus en détail) pour étayer cette impulsion au changement. À ce propos, nous pouvons classer les ébauches comme stratégie d'étayage agissant dans ce sens. L'ébauche est utilisée comme indice verbal proposé à l'enfant afin de lui offrir la possibilité de formuler une attente langagière de manière la plus autonome possible. On observe ainsi un ajustement aux capacités langagières de l'enfant, une recherche par la logopédiste de la zone proximale de développement (Vygotsky, 1934/1997) de son patient.

Les propositions sont utilisées parfois avec une fonction d'interprétation des propos de l'enfant, dans une situation où l'intercompréhension est affectée (exemples 144 et 147). Une possibilité de choix est ainsi offerte à l'enfant quant à l'intention qu'il souhaite transmettre ou à la formule la plus appropriée à son intention d'expression. Nous interprétons ainsi la forte présence de demandes de confirmation formulée en tant que reprises dans ce type d'intervention. Nous reviendrons par ailleurs plus tard sur la présence importante des reprises dans les échanges de type SPA.

Dans le cas où la difficulté perdure, c'est-à-dire si l'enfant ne parvient pas à formuler l'expression attendue ou si l'intercompréhension n'est pas rétablie, nous avons mis en évidence une forme de gradation dans l'intention de directivité. En effet, après des enchaînements successifs impliquant une saisie de l'enfant suivie d'une offre de la logopédiste, sans que l'attente communicative n'ait été atteinte, nous avons identifié des interventions de type ordre (demandes de reprise), des commentaires explicites sur la non-saisie du sens, associées ou non à un vocatif (interpellation de l'enfant).

L'ébauche est souvent utilisée lorsque de toute évidence l'enfant ne parvient pas à produire l'expression attendue de manière autonome et que la logopédiste suppose l'item connu de l'enfant. Cette situation survient avant tout dans les échanges de type SPA concernant le niveau lexical. Ainsi, la logopédiste, après avoir fourni d'autres indices sémantiques (explications, exemplifications, contextes sémantiques autres par exemple), finit par offrir à l'enfant une ébauche afin de lui permettre d'atteindre l'objectif de dénomination (exemple 124, notamment). À nouveau, la logopédiste semble suivre une démarche d'adaptation aux capacités langagières de l'enfant, de définition de sa zone proximale de développement. Pour rappel, l'ébauche est considérée comme une position d'interlocution de l'adulte qui étaye l'enfant (position 2, Hudelot, 2005). Dans cette position, l'adulte s'exprime à la place de l'enfant ou oriente le discours de l'enfant en amorçant l'énoncé ou en proposant une formulation. Notons que cette démarche se réalise dans un souci constant de ménagement de la face de l'enfant (Goffman, 1974), ce que nous mettons en évidence par la présence de modalisations dans les propos de la logopédiste (par exemple, usage du conditionnel dans les actes de langage directifs invitant l'enfant à une reformulation: «j'aimerais bien entendre CRAbe // tu veux bien essayer?», comme dans l'exemple 126). Ces modalisations du discours de la logopédiste sont également présentes lorsqu'elle suggère différentes formes pour un énoncé de l'enfant; ainsi trouvons-nous des expressions comme «on pourrait dire...», «tu peux dire...», «on dit...» (exemple 136, notamment). Lorsque l'attente de la forme conventionnelle n'est pas satisfaite, c'est-à-dire lorsque la formulation semble être au-delà de la zone proximale de l'enfant, nous constatons que la logopédiste conclut tout de même l'échange par une ratification et donne priorité au dialogue interrompu par l'échange de type SPA. Cette démarche s'oriente également dans le sens du respect d'une règle de protection des faces. Par conséquent, pouvons-nous affirmer qu'un va-et-vient entre la définition de la zone proximale de l'enfant et le souci du ménagement des faces a lieu de manière constante dans la production des offres des logopédistes.

1.4. Comment l'enfant réalise-t-il une saisie?

Pour appréhender la manière de réaliser les saisies, nous déterminerons le profil des intentions communicatives produites dans les troisièmes mouvements. Pour ce faire, nous analysons les catégories d'actes de langage actualisées (figure 37).

Nous observons la répartition des modes de réalisation dans chaque catégorie d'acte de langage, mais, vu la faible représentation quantitative de certains modes (expressif notamment), nous ne prenons en compte que les tendances générales en les illustrant au moyen d'exemples.

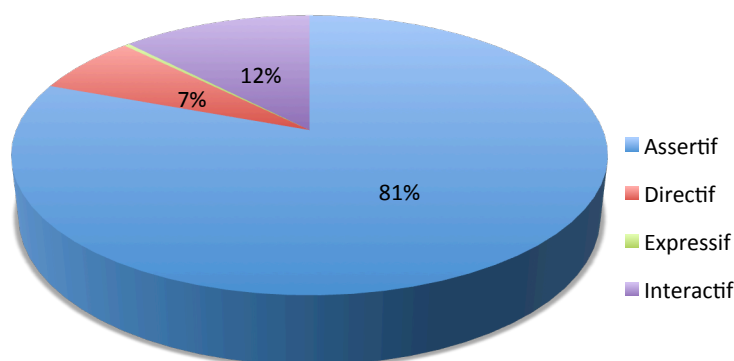


Figure 37: pourcentage des types d'actes de langage dans les saisies des enfants (100% = 295).

La majorité des actes de langage produits dans les saisies sont des assertifs (81%). 12% sont représentés par des interventions de type interactif et 7% par des directifs. Une seule intervention est de type expressif.

1.4.1. Actes de langage directifs

La majorité des actes de langage directifs qui constituent les saisies sont produits au moyen de demandes de confirmation (58%), comme nous le mettons en évidence dans la figure 38. 21% sont des ordres, 11% des demandes de clarification. Les ébauches et les demandes de reformulation représentent 5% des directifs produits dans ces mouvements.

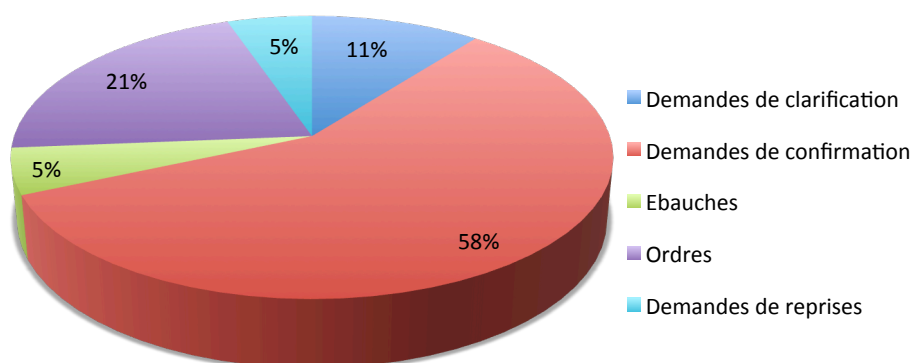


Figure 38: pourcentage de types de directifs dans les saisies des enfants (100% = 20).

Examinons maintenant plus avant un échange de type SPA dans lequel nous mettons en évidence une demande de confirmation produite par l'enfant afin d'effectuer une saisie (exemples 139). Comme nous l'avons vu plus haut dans les initiations, les demandes de confirmation qui constituent des saisies sont un moyen pour l'enfant de vérifier sa production, ce qu'illustre l'exemple 139.

Exemple 139: acte de langage de type demande de confirmation dans les saisies. Interaction Jérémie 1 – SPA1.

JJ12	là / c'est la maison / où / où i(l) [raʃɛ] les sapins	MVT1
LE13	c'est la maison où ?	MVT2
JJ13	i(l) [raʃt] les sapins	MVT3
LE14	où i(l)s arrachent ?	MVT2
JJ14	où / où i(l) où i(l) [ʃɛr] / [raʃ] ?	MVT3
LE15	où i(l)s arrachent ?	MVT2
JJ15	non [raʃ / TE]	MVT3
LE16	où i(l)s achEtent / où on peut acheter ? // les sapins	MVT2
JJ16	ouais	MVT4
LE17	c'est ça ?	MVT4
JJ17	ouais	MVT4
LE18	d'accord	MVT4

C'est une problématique affectant l'intelligibilité qui est à la source de cette SPA. La logopédiste ne parvient pas à saisir le sens de l'intervention de l'enfant (JJ12) et produit une demande de clarification (LE14). L'enfant reformule son énoncé, hésite et exprime une demande de confirmation en reformulant une seconde fois l'item qui lui pose problème (JJ14). La logopédiste fait alors une proposition (LE15) qui est refusée par l'enfant (JJ15). Celui-ci parvient cependant à améliorer la forme phonologique du mot en produisant la syllabe finale. Une deuxième proposition accompagnée d'une demande de confirmation (LE16) est ensuite acceptée (JJ16) et les deux interlocuteurs s'accordent sur cet aspect (LE17 – JJ17 – LE18). Nous mettons en évidence quatre saisies de l'enfant qui progressivement s'approche de la forme appropriée, ce qui permet ensuite aux interlocuteurs de rétablir l'intercompréhension.

1. [raʃt]
2. [ʃɛr] /
3. [raʃ]
4. [raʃ / TE]

En ce sens, le problème d'intercompréhension peut être considéré comme la source de l'échange de type SPA.

L'exemple suivant présente une saisie effectuée au moyen d'un ordre (exemple 140).

Exemple 140: acte de langage de type ordre dans les saisies. Interaction Jérémie 2 - SPA1.

JJ43	ouais / hé la pile / là dedans _	MVT1
LE44	c'est une pile / ça ?	MVT2
JJ44	oui / [œgad] ! (désigne une ampoule dans la pièce)	MVT3
LE45	non c'est une am:	MVT2
JJ45	p	MVT3
LE46	am:	MVT2
JJ46	pou / le	MVT3
LE47	ampoule /	MVT4
	oui /	MVT4
	c'est une ampoule	MVT4

Jérémie effectue une dénomination inappropriée (pile à la place d'ampoule) (JJ43). La logopédiste intervient en effectuant une demande de confirmation mettant en évidence une problématique et pourrait être interprétée comme une demande indirecte de reformulation (LE44). L'enfant intervient en affirmant que c'est bien ce dont il s'agit; il poursuit produisant un ordre accompagné d'une geste de désignation, incitant la logopédiste à regarder l'objet, comme s'il voulait s'assurer que le dialogue porte sur le même thème (JJ44) ou confirmer l'adéquation de sa production. La logopédiste ébauche le mot (LE45), l'enfant en complète une partie (JJ45); la logopédiste produit une nouvelle ébauche, sans le déterminant du nom cette fois (LE46) et l'enfant la complète en segmentant les deux syllabes du mot (JJ46), ce qui est répété et ratifié par la logopédiste (LE47). À noter que les trois autres occurrences d'ordres dans les saisies sont à chaque fois intégrées à des discours représentés.

L'exemple suivant présente une saisie effectuée au moyen d'une demande de reformulation adressée à la logopédiste.

Exemple 141: acte de langage de type demande de reprise dans les saisies. Interaction Morgane 3 - SPA3

LB193	et pis si tu s(e)coue ? / ah ouais ! c'est pluie des crevettes / ici	
MM193	ça c'est [naze] crevettes / ici	MVT1
LB194	mhm c'est quoi qu(e) tu as dit ?	MVT2
MM194	[na / ze] crevettes / alors comment ça dit ça / les crevettes ?	MVT3
LB195	nager crevettes	MVT2
MM195	ouais mais / les dauphins tombent sur là / ben elles peut rentrer et nager	MVT3
LB196	ouais / i(l)s sont pas très à l'aise quand i(l)s sortent de l'eau les dauphins / voilà c'est l'heure / ouh i(l) faut r(e)tourner dans ta maison	

Morgane produit un mot avec une substitution phonologique ([z] à la place de [ʒ]) (MM193). La logopédiste produit une demande de reformulation (LB194), indiquant par ce fait une problématique.

On ne sait pas ici si cette dernière met en évidence une problématique au niveau phonologique ou morphosyntaxique. C'est en fait l'enfant qui va déterminer ce niveau. Ainsi, Morgane identifie un mot cible ([naze]) et répète ce mot, tout en le segmentant, indiquant qu'elle tente de s'auto-corriger (MM194, première intervention). Elle ne parvient cependant pas à produire la forme conventionnelle, ce dont elle est consciente (conscience épilinguistique). C'est ce qui l'engage à produire une demande de reformulation, interprétée comme une demande d'étayage (MM194, seconde intervention). La logopédiste reformule l'énoncé de l'enfant, sans effectuer de modification sur le plan morphosyntaxique, indiquant par ce fait qu'elle s'est adaptée à l'intention de l'enfant, ce qui peut être considéré comme un élément favorisant le processus d'acquisition/apprentissage.

Finalement, l'exemple 142 présente une saisie produite sous forme d'ébauche.

Exemple 142: acte de langage de type ébauche dans les saisies. Interaction Jo3 - SPA6.

JO251	et / les [myti] de couleurs / ça fait pas peur / les [MYti]	MVT1
	couleurs / j'en ai d(é)à vu	
LB252	les [myti] couleurs ? /	MVT2
	les quoi ?	MVT2
JO252	les [miti] couleurs serpents	MVT3
LB253	ah ::_ c'	MVT2
JO253	ça c'est::	MVT3
LB254	les mul / ti / co / lors	MVT2
JO254	colors /	MVT3

Dans cet exemple (qui sera également discuté dans un autre contexte, exemple 185), l'enfant, qui ne parvient pas à formuler l'expression attendue, ébauche l'énoncé (prolongement vocal) (JO253) avec la probable attente que la logopédiste le complète. Elle agit dans ce sens au tour de parole suivant (LB254). Jo répète la fin du mot (JO254). Cette ébauche peut être interprétée comme une demande d'étayage de l'enfant.

Dans les exemples 139, 140 et 141, les directifs produits dans les saisies atteignent à chaque fois un objectif de demande d'étayage de la part des enfants. Ces demandes mettent en évidence chez ces derniers une conscience épilinguistique et une capacité d'auto-régulation que nous considérons comme un ingrédient majeur dans le processus d'acquisition/apprentissage qui s'opère dans les échanges de type SPA.

1.4.2. Actes de langage assertifs

Les enfants produisent majoritairement des reprises (65%). Les complétions verbales représentent 14% des saisies, les commentaires 10%, les explications et les dénominations chacune 4%, les refus 2% et les définitions par l'usage 1%, tel que l'illustre la figure 39.

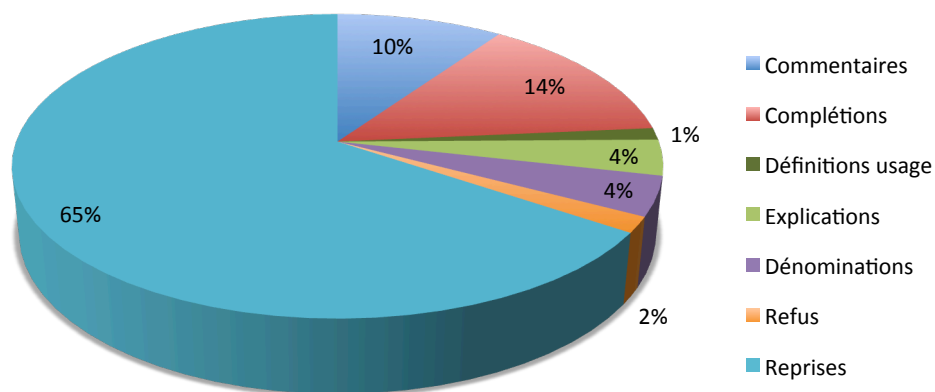


Figure 39: pourcentage des type d'assertifs dans les saisies des enfants (100% = 237)

La présence importante des reprises est à mettre en lien notamment avec les initiations des logopédistes. Celles-ci sont majoritairement représentées par des demandes (de clarification et de confirmation) et des ébauches verbales avec un fort degré de contrainte suggérant à l'enfant une prise de tour de parole de ce type. De plus, ce résultat peut également être accrédité par la place primordiale donnée aux reprises dans l'acquisition du langage¹⁵⁰. Ces interventions seront discutées plus loin, dans le chapitre qui leur sera consacré, vu la prépondérance de ce phénomène dans les échanges de type SPA en général, et dans les troisièmes mouvements en particulier. Dans ce qui va suivre, nous illustrerons les autres modes de réalisation des assertifs les plus représentés, à savoir: les complétions (exemple 143), les commentaires (exemple 144 et 145), les dénominations (exemple 146), les explications (exemple 147) et les refus (exemple 148).

¹⁵⁰ Voir chapitre 2(1.3).

a) Complétions

Exemple 143: acte de langage de type complétion. Interaction Morgane 4 – SPA1.

LB35	c'est quoi ça ?	
MM35	heu / (l)a salle de bain	MVT1
LB36	ouais : / c'est une // bai:	MVT2
MM36	gner	MVT3
LB37	c'est pour se baigner / ouais /	MVT2
LB37	c'est une baiGNOIre / Morgane	MVT2
MM37	baignoire /	MVT3
MM37	alors on met : / ici	MVT4
LB38	on met en bas la salle de bain / d'accord	MVT4

L'item source de cet échange de type SPA est une dénomination qui ne correspond pas aux attentes de la logopédiste. Cette dernière ne refuse pas cette proposition (phatique qui ratifie positivement l'intervention de l'enfant), probablement dans le but de préserver la face de l'enfant, et poursuit son intervention au moyen d'une ébauche de ce mot (LB36). L'enfant complète l'ébauche, sans toutefois répondre à l'attente de la logopédiste. Le mot appartient cependant au champ sémantique considéré. Cette dernière accepte la proposition de l'enfant, et précise son attente lexicale en insistant sur la deuxième syllabe de ce mot (accroissement de l'intensité) et en interpellant l'enfant au moyen d'un vocatif (LB37), ce que nous interprétons comme une demande de répétition. L'enfant produit une hétéro-répétition hétéro-initiée et se saisit de l'expression.

b) Commentaires

Généralement, lorsque les saisies sont produites au moyen de commentaires, l'échange de type SPA n'est pas une séquence parallèle. La thématique du dialogue se poursuit, mais l'enfant modifie sa production (d'un point de vue phonologique, lexical, morphosyntaxique, discursif ou pragmatique) suite à une initiation de la logopédiste, comme nous pouvons l'observer dans l'exemple 126.

Exemple 144: acte de langage de type commentaire dans les saisies. Interaction Stan2 – SPA3.

LA45	et je / et je vais partir très loin / au :: / oh ben j'ai une idée / j'Al une idée / je vais à un endroit	
SC45	en [aerik] les sud	MVT1
LA46	en A / ME / rique du sud ?	MVT2
	non / je vais partir à un endroit où il ne peut pas y avoir tellement de tonnerre / et d'éclairs / parce qu'il fait trop froid	
SC46	oh / moi [zvi] Amérique du sud	MVT3
LA47	oui / toi	
SC47	ici est [marerik] du sud	MVT3
LA48	d'accord	MVT4

La logopédiste initie cet échange de type SPA au moyen d'une demande de confirmation contenant une reformulation, avec une insistance sur le niveau phonologique (accroissement de l'intensité et segmentation syllabique (LA46). Son intervention suivante est en dépendance sémantique avec les tours de paroles LA45 et SC45. Au tour de parole suivant, l'enfant poursuit le dialogue et y intègre la formulation de la logopédiste (SC46). Dans ce sens, il parvient à se saisir de cette formulation. À noter que cette production est encore instable, puisque deux tours de parole plus tard, l'expression est à nouveau modifiée (SC47).

Dans l'exemple 145, on retrouve cette même configuration, mais nous notons que l'enfant insiste sur la modification phonologique (accroissement de l'intensité sur la première syllabe) nécessaire pour produire le mot de manière adéquate. Juliette met ainsi en évidence le fait qu'elle s'est approprié cet item de manière contrôlée et consciente.

Exemple 145: acte de langage de type commentaire dans les saisies.

JJ106	de quelqu'un / et (i)ls ont / a [py] [tuve] un	MVT1
LE107	i(l)s ont plus TRouver / la maison de qui / de quelqu'un c'est qui ?	MVT2
JJ107	non / (i)l a [py] TRouvé / i(l) y a / avant i(l) a pas de maison eux	MVT3

c) Dénominations

Les saisies réalisées au moyen de dénomination font généralement suite à une demande de dénomination de la logopédiste (LC175), comme nous pouvons le constater dans l'exemple 128.

Exemple 146: acte de langage de type dénomination dans les saisies. Interaction Juliette 1 - SPA6.

LC175	pis c(e) qu'on range là / comment ça s'appelle <u>ça ? (agite une barrière)</u>	(MVT1 produit dans une SPA antérieure)
JW175	des barrières	MVT3
LC176	des barrières /	MVT4
LC176	ouais /	MVT3

d) Explications

Les explications font référence à une stratégie actualisée par l'enfant pour faire face à une difficulté affectant l'intercompréhension. Lorsque l'enfant utilise un terme générique imprécis ou qu'il se trouve face à une problématique de type manque du mot, il peut produire une explication pour pallier cette difficulté. Dans les échanges de type SPA, les explications font souvent suite à une demande de clarification de la logopédiste et constituent alors une saisie dès le moment où l'enfant réalise un effort linguistique pour modifier sa production, comme l'illustre l'exemple 147.

Exemple 147: acte de langage de type explication dans les saisies. Interaction JO5 – SPA1.

JO23	i(l) doit / bien se couvrir / sauf_	MVT1
LB24	i(l) doit bien se ?	MVT2
JO24	couvrir /	MVT3
	(i)l a (i)l a un : / peut-être i(l) va / pleuvoir / <u>comme ça (imite un toit avec ses mains)</u>	MVT3
LB25	ah / t(u) aim(e)rais lui faire un abri	MVT2
JO25	ouais / un abri	MVT4

L'intercompréhension est affectée dans cet échange de type SPA. La logopédiste produit une demande de clarification réalisée sous forme d'ébauche (LB24). L'enfant complète l'ébauche et ajoute une explication, verbale et non verbale (mimo-gestuelle), probablement dans le but d'assurer cet objectif d'intercompréhension.

e) Refus

Dans les échanges de type SPA, les refus des enfants sont principalement liés à un problème d'intercompréhension, comme nous pouvons l'observer dans l'exemple 148.

Exemple 148¹⁵¹: refus. Interaction Jo 5 - SPA4.

JO127	i(l) y a un panier / pour qu'on mette / là / un / un pa / i(l) y avait un panier / par ici	
LB128	oui / il est là	
JO128	sauf i(l) y avait l(e) truc	MVT1
LB129	i(l) y avait de l'herbe dedans ?	MVT2
JO129	heu : non / c'était un truc brun	MVT3
LB130	heu :: mhm?	MVT2
JO130	ça que pouvait mettre dans (désigne les pommes de terre)	MVT3
LB131	ah // est-ce que c'est les pommes de terre ?	MVT2
JO131	ouais /	MVT4
JO131	ouais / c'est la pomme de terre	MVT4
LB132	voilà	MVT4

En JO128, l'enfant produit un terme générique imprécis (truc). La proposition (LB129) de la logopédiste, sous forme de demande de confirmation liée à une hypothèse de sens, met en évidence le problème d'intercompréhension. Dans le tour de parole suivant, l'enfant rejette cette hypothèse et apporte une précision complétée par une désignation qui permet de rétablir l'intercompréhension grâce à une nouvelle interprétation de la logopédiste (JO129). Dans les échanges suivants, nous pouvons observer que chaque refus des enfants est lié au processus d'intercompréhension.

¹⁵¹ Exemple préalablement discuté dans un autre contexte (exemple 73/74 : absence du 1^{er} mouvement).

Exemple 149: refus des enfants liés au processus d'intercompréhension

Juliette	1	LC56	t(u) es sûr qu(e) c'est des plastiques ça ?	SPA4
Juliette	1	JW56	non	SPA4
Jo	4	LB61	est-ce qu(e) c'est des flèches / ça ?	SPA4
Jo	4	JO61	non	SPA4
Jérémy	2	LE149	du jus d(e) raisin alors ?	SPA3
Jérémy	2	JJ149	non ça	SPA3
Dan	2	LD64	c'est pas celle-là ?	SPA4
Dan	2	DM64	non / (bruitages) non c'est là / la [pizõ]	SPA4

Dans un seul échange de type SPA du corpus, l'enfant manifeste son refus conscient de répondre aux attentes de la logopédiste (exemple 150).

Exemple 150 : refus d'une demande de reformulation. Interaction Stan 4 – SPA9

SC178	moi y est / heu moi / heu y est presque [sur] l'eau m // est sûrement [pa] / mon oiseau Pokémon / et pis on met / [owasɛkyr]	MVT1
LA179	tu as parlé très vite / et j'ai pas bien compris c(e) que tu as dit	MVT2
SC179	mais !	MVT3
LA180	non j'ai d(e) la peine aujourd'hui à comprendre / c(e) que tu dis / peut-être parc(e) que tu_	MVT2
SC180	mon : oiseau Pokémon [ɛ] peut même / on peut mettre / au au au [wasɛkur]	MVT3
LA181	ah / cette fois j'ai compris / ton oiseau Pokémon peut même se transformer en voiture de course	MVT2
SC181	ouais	MVT4
LA182	c'est juste c(e) que j'ai compris ?	MVT4
SC182	ouais	MVT4
LA183	voilà très bien ! /	MVT4

Suite à une demande implicite de reprise de la logopédiste, Stan manifeste une forme d'exaspération au moyen d'un refus sous forme d'exclamation. Selon les propos de la logopédiste (LA179 – LA 180) qui justifient sa demande, il semble que plusieurs problèmes affectant l'intercompréhension soient survenus au cours de l'interaction. Cette interaction comporte d'ailleurs neuf échanges de type SPA, ce qui est bien au-dessus de la moyenne des autres interactions et pourrait être interprété comme une forme de contre-étayage¹⁵². L'enfant semble indiquer qu'il n'est plus disponible pour entrer dans ce type d'échange. Nous pouvons également supposer que ce contre-étayage puisse entraîner un sentiment de menace pour la face de l'enfant. Cet échange de type SPA est d'ailleurs le dernier de l'interaction.

¹⁵² Voir Chapitre 2(1.2) (François, 1990).

1.4.3. Actes de langage interactifs

Ainsi que nous l'avons exposé au moyen de la figure 28, les actes de langage interactifs représentent 12% des actes réalisés dans les saisies. Ils font référence à des acceptations tacites (Clark, 1990) et sont exprimés essentiellement sous forme de marques phatiques de type «ouais», comme nous le mettons en évidence dans les exemples 151 et 152.

Exemple 151: marque phatique "ouais". Interaction JO5 - SPA3

JO39	c(e)lui-là i(l) va dans sa caniche / <...> bientôt	MVT1
LB40	i(l) va dans sa	MVT2
JO40	caniche	MVT3
LB41	Niche / une Niche	MVT2
JO41	caniche c'est une	MVT3
LB42	c'est quoi un caniche ?	MVT2
JO42	une caniche / c'est / toute heu / une p(e)tit maison / pour chien / j(e) crois	MVT3
LB43	alors c'est la Niche / ça s'appelle / un caniche c'est aussi un mot qui existe / Jo /	MVT2
JO43	ouais	MVT3
LB44	caniche c'est le nom d'une sorte de chien / c'est des chiens qui sont tout frisés / p(eu)t-être qu(e) t(u) as déjà vu des caniches	MVT2
JO44	ah !::	MVT3
LB45	mais ça la maison du chien c'est une	MVT2
JO45	ca	MVT3
LB46	niche	MVT2
JO46	niche / une niche	MVT3
LB47	une niche / ouais	MVT4

Dans cet échange, Jo ne produit pas le lexème attendu et confond deux lexèmes «caniche» et «niche» (Jo39/40/42). La logopédiste donne une définition du mot «niche» (LB43) tout en confirmant l'existence du terme «caniche». Elle interpelle l'enfant par un vocatif, probablement dans le but de s'assurer du maintien de l'attention conjointe (LB43). À ce moment, ce dernier confirme qu'il a pris en compte l'intervention par l'utilisation de la marque phatique «ouais» (JO43). Cette interprétation peut être maintenue si l'on considère la suite de l'échange: Jo produit une exclamation qui ratifie les propos de la logopédiste (JO44) et s'engage ensuite dans la complétion d'une ébauche (LB45). Il n'ébauche pas le mot attendu (JO45), mais le produit en répétition (JO46) avec un étayage de la logopédiste (LB46).

Exemple 152: marque phatique «ouais». Interaction Stan 1 - SPA3.

SC46	oh mais elle est [syro] la table	MVT1
LA49	je n'ai pas compris	MVT2
SC47	elle est [syro] la table	MVT3
LA50	j'ai toujours pas compris	MVT2
SC48	sur [OLE] table	MVT3
LA51	ah / enlever ? //	MVT2
	enlever la table ?	MVT2
SC49	ouais	MVT3
LA52	i(l) faut enlever la table	MVT2
SC50	ouais /	MVT3
	sur l'eau / faut mettre	MVT3
LA53	faut mettre la table sur l'eau aussi /	MVT4
	bon /	MVT4
SC51	ouais	MVT4

Dans l'exemple 134, c'est un problème d'intercompréhension qui engage la logopédiste à initier un échange de type SPA (LA49). Stan tente de reformuler l'item source à deux reprises (SC47/SC48) et la logopédiste donne une interprétation du sens qu'elle a saisi. L'enfant confirme les deux reformulations de la logopédiste (LA51/LA52) et les complète en reformulant sa première intervention de l'échange, [syro] pouvant être interprété comme «sur l'eau».

Ainsi, les exemples 151 et 152 mettent en évidence deux situations d'utilisation des actes de langage interactifs (phatiques) dans les saisies des SPA:

- Comme simple ratification de la prise en compte de l'intervention de l'interlocuteur, sans problème d'intercompréhension (exemple 151);
- Comme confirmation de l'interprétation de l'interlocuteur, dans un problème d'intercompréhension (exemple 152).

1.4.4. Discussion: comment les enfants réalisent-ils une saisie?

Les enfants se saisissent des offres des logopédistes principalement au moyen d'actes de langage assertifs de type reprises, associés parfois à une demande de confirmation, dans un but probable de vérification de leur production. Ces résultats concordent avec nos attentes, liées par ailleurs aux recherches concernant l'acquisition du langage dans une perspective interactionniste (Clark, 2003; 2007; 2010, notamment). De plus, nous avons relevé, par ordre d'importance, l'occurrence d'assertions de type complétions d'énoncés, dénominations et des explications, cette dernière forme intervenant particulièrement dans des pannes conversationnelles où l'intercompréhension est affectée.

La présence de ces actes assertifs est à interpréter en fonction de la manière dont les logopédistes initient les échanges de type SPA. En effet, comme nous l'avons décrit plus haut, les logopédistes produisent fréquemment des demandes de clarification, de confirmation, de dénomination, des ébauches ou des demandes indirectes de reformulation impliquant un degré de contrainte assez fort sur le tour de parole suivant (même si ces interventions sont modalisées de manière à protéger la face de l'interlocuteur, comme évoqué précédemment). De manière générale, nous avons pu ressortir deux circonstances de fonctionnement:

- soit l'échange de type SPA est produit sous forme de séquence parallèle et l'enfant:
 - a) doit dépasser un problème qui affecte l'intercompréhension à l'origine de l'échange et met en œuvre des stratégies conversationnelles sous forme d'assertions reformulatives ou explicatives, voire de refus lorsque l'interprétation de la logopédiste ne correspond pas à son intention;
 - b) répond à une demande de la logopédiste responsable de l'initiation de l'échange de type SPA en produisant des assertions reformulatives ou des répétitions, des complétions d'énoncés ou des dénominations;
 - c) vérifie sa propre production (demande de confirmation).
- soit l'échange de type SPA n'est pas produit au sein d'une séquence parallèle et l'enfant se saisit de l'offre de la logopédiste sans que le thème du dialogue soit interrompu. Ce sont quelques assertions sous forme de commentaires que nous avons mises en évidence, dans lesquelles l'enfant n'interrompt pas la conversation, mais modifie sa production selon l'intervention produite par la logopédiste dans un tour de parole précédent.

À noter encore une faible occurrence d'actes interactifs produits dans la continuité de l'échange de type SPA et exprimés sous forme de marques phatiques de type «ouais». Nous les avons pris considérés comme saisie lorsqu'ils n'étaient pas isolés dans un échange (à savoir qu'une autre saisie de type reprise ou complétion avait eu lieu avant). Dans ce sens, elles agissent comme ratification d'une part de l'attention portée à l'intervention de l'interlocuteur, d'autre part de l'interprétation faite par ce dernier lors de problème affectant l'intercompréhension et peuvent être interprétées comme des acceptations tacites (Clark, 1990) de l'offre de la logopédiste.

Ces diverses tendances interactives sont intéressantes, car elles mettent toutes en évidence l'activité linguistique et épilinguistique de l'enfant, qui semble développer et renforcer une attitude d'auto-contrôle sur ses productions langagières, avec une palette variée de moyens de communication.

1.5. Comment sont réalisées les ratifications?

Le quatrième mouvement, que nous avons défini en terme de ratification (Clark, 2006), est le mouvement qui clôt l'échange de type SPA. La finalité de cette ratification est donc de quittancer les échanges qui ont eu lieu. Ce quatrième mouvement peut être considéré comme facultatif dans la constitution des échanges de type SPA. Néanmoins, comme nous avons pu le démontrer plus haut (figure 21), il est présent dans 77% des échanges de type SPA de ce corpus.

Dans un premier temps, nous mettrons en évidence la manière dont se répartit la responsabilité des ratifications chez les enfants et chez les logopédistes. Dans un second temps, nous déterminerons les catégories d'actes de langage produites dans les ratifications, d'abord tout locuteur confondu puis en fonction de chaque interlocuteur. Pour chaque interlocuteur, nous observerons la répartition des modes de réalisation des actes de langage. Des exemples nous permettront d'illustrer plus précisément la manière dont se construisent les interventions qui fonctionnent avec un objectif de clôture d'une SPA.

La prise en charge des ratifications (figure 40) est faite majoritairement par les logopédistes (84%). Mais il est essentiel de souligner que les enfants, même minoritairement (16%), peuvent également prendre une part active dans la production de la clôture des échanges de type SPA.

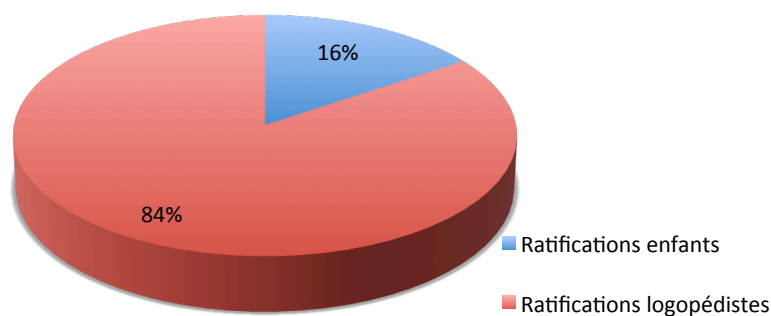


Figure 40: répartition des ratifications chez les locuteurs, enfants et logopédistes (100% = 206).

L'analyse des modes de réalisations de ces échanges nous permettra d'observer comment ces ratifications se réalisent. Comme le met en évidence la figure 41, de manière générale et tous locuteurs confondus, les actes de langage produits dans les ratifications sont représentés majoritairement par des actes interactifs (44%), tels que nous l'avons envisagé dans nos hypothèses. 39% sont des assertifs et 12% des expressifs. Les directifs ne représentent que le 5% des interventions

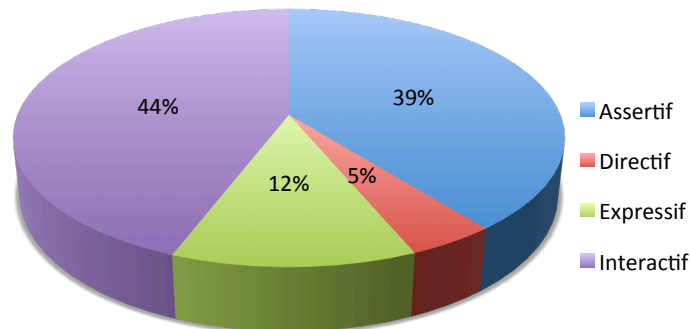


Figure 41: pourcentage des types d'actes de langage dans les ratifications (100% = 206).

La suite des analyses nous renseigne sur la répartition des types d'actes de langage et de leur mode de réalisation, chez les logopédistes puis chez les enfants.

1.5.1. Ratifications chez les logopédistes

Les logopédistes font usage d'actes de langage diversifiés dans la production des ratifications, comme nous le montre la figure 42. Pas loin de la moitié de ces actes sont représentés par des assertifs (46%). La production des interactifs concerne 35% de l'ensemble des actes de langage formant les ratifications. 14% sont représentés par des expressifs et 5% par des directifs. Le faible pourcentage de directifs peut être compris dans le sens où l'objectif de la ratification étant de clore l'échange, il est peu pertinent pragmatiquement de produire un acte impliquant une contrainte conversationnelle chez l'interlocuteur.

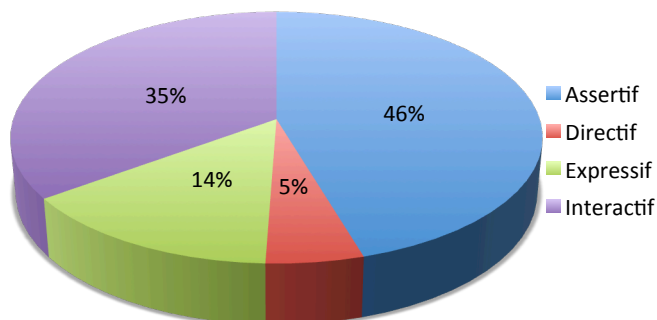


Figure 42: pourcentage des types d'actes de langage dans les ratifications des logopédistes (100 = 174).

Les illustrations suivantes nous permettront de mettre en évidence la manière dont s'agencent les différents actes de langage (directifs, assertifs, expressifs et interactifs) dans les ratifications des logopédistes.

a) Actes directifs

La totalité des directifs est représentée par des demandes de confirmation (n=9). Nous constatons qu'elles semblent produites dans le but d'assurer la transition entre l'échange de type SPA et la poursuite du jeu symbolique. Les exemples 153 et 154 mettent en évidence cette observation.

Exemple 153¹⁵³: interaction Jérémie 1. SPA1. Ratification au moyen d'une demande de confirmation.

LE12	tiens / et pis on va commencer à jouer //	
JJ12	là / c'est la maison / où / où i(l) [raʃɛ] les sapins	MVT1
LE13	c'est la maison où ?	MVT2
JJ13	i(l) [raʃt] les sapins	MVT3
LE14	où i(l)s arrachent ?	MVT2
JJ14	où / où i(l) où i(l) [ʃɛʀ] / [raʃ] ?	MVT3
LE15	où i(l)s arrachent ?	MVT2
JJ15	non [raʃ / tɛ]	MVT3
LE16	où i(l)s achEtent / où on peut acheter ? // les sapins	MVT2
JJ16	ouais	MVT4
LE17	c'est ça ?	MVT4
JJ17	ouais	MVT4
LE18	d'accord	MVT4
JJ18	i(l) [ʀɛskɛ] que deux	
LE19	i(l) restait que deux sapins ?	

Cet échange de type SPA porte sur un problème affectant l'intercompréhension. Ce problème ayant été résolu (JJ15 – LE16), la phase de jeu symbolique peut débuter. La logopédiste signifie ce fait par une demande de confirmation (LE17) qui initie le quatrième mouvement, assurant les deux interlocuteurs qu'ils possèdent une base de connaissances commune («il y a une maison dans laquelle on peut acheter des sapins») et que l'échange de type SPA peut s'arrêter. La dernière ratification précise cet accordage (LE18) et l'enfant initie la suite de la séquence de planification du jeu symbolique.

¹⁵³ Echange de type SPA discuté dans le contexte des saisies (exemple 139) et celui des propositions des mouvements 2 (exemple 130).

Exemple¹⁵⁴ 154: interaction Stan 4 – SPA9. Ratification au moyen d'une demande de confirmation.

SC178	moi y est / heu moi / heu y est presque [sur] l'eau m // est sûrement [pa] / mon oiseau Pokémon / est pis on met	MVT1
	/ [owasɛkyʁ]	
LA179	tu as parlé très vite / et j'ai pas bien compris c(e) que tu as dit	MVT2
SC179	mais !	MVT3
LA180	non j'ai d(e) la peine aujourd'hui à comprendre / c(e) que tu dis / peut-être parc(e) que tu_	MVT2
SC180	mon : oiseau Pokémon [ɛ] peut même / on peut mettre / au au au [wasekur]	MVT3
LA181	ah / cette fois j'ai compris / ton oiseau Pokémon peut même se transformer en voiture de course	MVT2
SC181	ouais	MVT4
LA182	c'est juste c(e) que j'ai compris ?	MVT4
SC182	ouais	MVT4
LA183	voilà très bien ! /	MVT4
	tu as parlé un tout p(e)tit peu moins vite et j'ai pu bien comprendre c(e) que tu as dit	
SC183	oh i(l) y a / on [pome] [o] voiture de course	

Le même cas de figure est observé dans l'exemple 154: la SPA porte sur un problème d'intercompréhension (SC178 – LA179). Lorsque celle-ci est rétablie, la logopédiste s'assure que les deux partenaires de l'interaction ont une base de connaissance commune avant de poursuivre la séquence de jeu symbolique (LA182). Elle termine la SPA par une ratification sous forme d'évaluation positive et une explication concernant le fait que le ralentissement du débit ait permis de rétablir l'intercompréhension (LA183). Stan poursuit le dialogue concernant le jeu.

b) Actes assertifs

Les modes de réalisation des assertifs les plus utilisés (figure 43) sont les commentaires et les reprises (56%). 11% de ces actes de langage sont des explications. Une complétion est mise en évidence (1%).

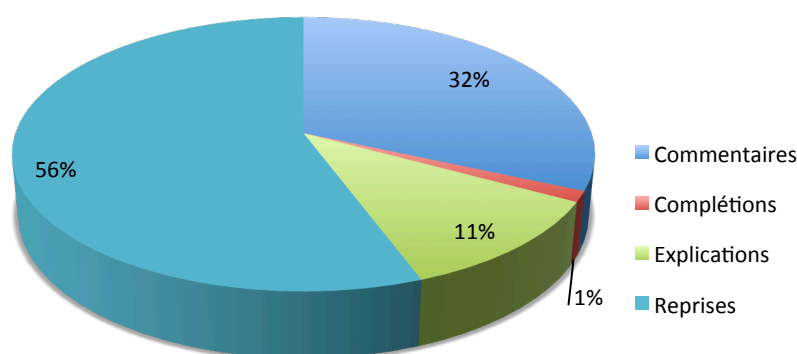


Figure 43: pourcentage des types d'actes assertifs dans les ratifications des logopédistes (100 = 79)

Les exemples 155 à 158 illustrent les commentaires et les explications produites dans les ratifications des logopédistes, modes de réalisation les plus représentés des assertifs.

¹⁵⁴ Echange de type SPA discuté dans le contexte des saisies (exemple 150).

Exemple¹⁵⁵ 155: ratification au moyen d'un commentaire. Interaction Jérémy 3 - SPA5.

LE97	alors on t'attend pour manger <i>oups / oups oups oups / je suis tombé</i>	
JJ97	<...> / [takale] /	MVT1
	[takale] /	MVT1
	ça veut dire en arrière en avant / <u>r(e)garde (gestes de balancements) // ça veut dire faire comme ça / j(e) crois</u>	MVT1
LE98	ah / elle s'est balancée ?	MVT2
JJ98	ouais	MVT3
LE100	comment tu dis ?	MVT2
JJ100	[takale]	MVT3
LE101	c'est en allemand ?	MVT2
JJ101	ouais /	MVT3
	c'est en allemand	MVT2
LE102	alors en français / c'est balancer /	MVT2
	tu l(e) dis une fois ?	MVT2
JJ102	balancer	MVT3
LE103	oui /	MVT4
	elle se balance avec sa chaise pis elle est tombée !	MVT4
JJ103	<i>gnagnagnagna !</i>	
LE104	<i>(rire)</i>	

L'échange de type SPA qui se déroule entre le tour de parole JJ97 et LE103 concerne la production par l'enfant d'une forme de néologisme (JJ97 – voir analyse de l'exemple 118). La logopédiste clôt cette séquence au moyen d'une ratification sous forme de commentaire (LE103). Ce commentaire semble avoir pour objectif de relancer le jeu symbolique. En effet, il agit comme une forme de synthèse du contenu du jeu co-construit par la logopédiste et l'enfant aux tours de paroles LE97 et JJ97 précédant la SPA5: le personnage du jeu se balance sur sa chaise et tombe. La reprise du dialogue de jeu symbolique (discours représenté) suit immédiatement cette intervention. La logopédiste assure donc la transition entre le type de discours épilinguistique de la SPA et le discours représenté. Ce cas de figure est fréquent dans les ratifications avec commentaire, comme nous pouvons également l'observer dans l'exemple 156.

Exemple 156¹⁵⁶: ratification au moyen d'un commentaire. Interaction Jo2 – SPA5.

JO153	heu / pour mettre le / heu le ch(e)val	
LB154	le ch(e)val / tu veux le	
JO154	mettre dans la garage	MVT1
LB155	mettre dans LE garage	MVT2
JO155	le garage /	MVT3
JO155	ouais d'accord /	MVT4
LB156	alors tu prends le ch(e)val / pis tu l'emmènes dans LE garage //	MVT4
JO156	des fois i(l) fait l'accident	
LB157	c'est l'autre qu(i) avait fait l'accident / hein	

¹⁵⁵ Echange de type SPA précédemment discuté dans le contexte des initiations des enfants (exemple 81) et celui des assertions explicatives (exemple 118).

¹⁵⁶ Echange de type SPA préalablement discuté dans le contexte de l'analyse des niveaux linguistiques (exemple 88).

Comme dans l'exemple précédent, le commentaire de la logopédiste (LB156) résume la partie du scénario de jeu symbolique co-construit juste avant la SPA. Ce commentaire, associé à l'intervention précédente de l'enfant, assure une ratification de l'échange de type SPA et relance le jeu symbolique. Cette intervention occasionne un changement de type de discours: l'intervention suivante produite par l'enfant permet de poursuivre la planification du jeu symbolique.

Exemple¹⁵⁷ 157: ratification au moyen d'un commentaire. Intervention Stan 4 – SPA7.

LA119	le Mali	
SC119	ah le connais	MVT1
LA120	mais	MVT2
SC120	ça	
LA121	quand tu dis ça / tu dis toujours / moi j'entends toujours / le connais	MVT2
SC121	le connais	MVT3
LA122	j(e) le connais	MVT2
SC122	j(e) le connais	MVT3
LA123	ou : je connais /	MVT2
	ou je le connais /	MVT2
	j(e) sais pas comment tu veux dire ça / comment tu veux dire ça / ouais	MVT2
SC123	[lele]	MVT3
LA124	je le connais (ralentissement du débit)	MVT2
SC124	le connais	MVT3
LA125	ouais mais faut d / faut qu(e) tu dises qu(e) c'est TOI qui le	MVT2
SC125	mhm (+)	MVT3
LA126	Stan / i(l) faut qu(e) tu dises qu(e) c'est toi qui le connais //	MVT2
	(a)ttends ouais /	MVT2
	bien ! /	MVT4
	on va passer à autre chose / voilà //	MVT4

Dans cette ratification (LA126), la logopédiste effectue un commentaire indiquant de manière directe la transition entre l'échange de type SPA et la suite du jeu (LA126). Nous pouvons noter que cette longue SPA (19 interventions) porte sur le fait que l'enfant ne parvient pas à prendre sa place énonciative (absence du pronom personnel de première personne). Il le fait à une reprise, sous forme de répétition, mais ne parvient pas à automatiser cette formulation, malgré l'étayage diversifié de la logopédiste (voir analyse de l'exemple 89). Cette ratification de la logopédiste peut être interprétée comme sa propre intention d'interrompre la séquence malgré le fait que l'enfant ne soit pas parvenu à répondre à ses attentes.

¹⁵⁷ Echange de type SPA préalablement discuté dans deux autres contextes (exemple 94: analyse des niveaux linguistiques ; exemple 113 : analyse des assertifs de type commentaire).

Exemple 158: explication dans une ratification. Interaction Juliette 3 - SPA3.

JW91	<i>waou :: /youhou :: / allez / viens mon chevaux</i>	MVT1
LC92	viens mon che / val / val	MVT2
(4sec)		
LC93	mais qu'est-c(e) que t(u) as pris un chevAL/ là ?	MVT2
JW93	non	MVT3
LC94	c'est quoi ?	MVT2
JW94	moi j'ai un chevaux	MVT3
LC95	oh non c'est une vache	MVT2
JW95	ouais	MVT4
LC96	ouais /	MVT4
LC96	quand i(l) y en a un tout seul on dit un cheval / quand i(l) y en a deux on dit des / chevaux :	MVT4

La logopédiste termine l'échange de type SPA de l'exemple 158 par une explication de nature métalinguistique concernant la raison de la modification de la terminaison plurielle du mot «cheval» (LC96). La séquence porte en effet sur la production inappropriée du mot «cheval» au singulier (JW91), mais semble avoir un autre item source dans l'inadéquation de la dénomination, comme nous l'avons discuté dans l'exemple 87. L'enfant ne parvient pas à se saisir de la forme offerte par la logopédiste (JW94) (et produit de surcroît une dénomination inappropriée). La logopédiste ratifie finalement l'échange au moyen d'une explication. Elle semble ainsi vouloir l'interrompre, n'étant pas parvenue à étayer l'enfant sur la forme attendue.

c) Actes expressifs

Les modes de réalisations des actes expressifs produits dans les ratifications sont majoritairement des évaluations (92%). 8% des actes expressifs sont représentés par des exclamations.

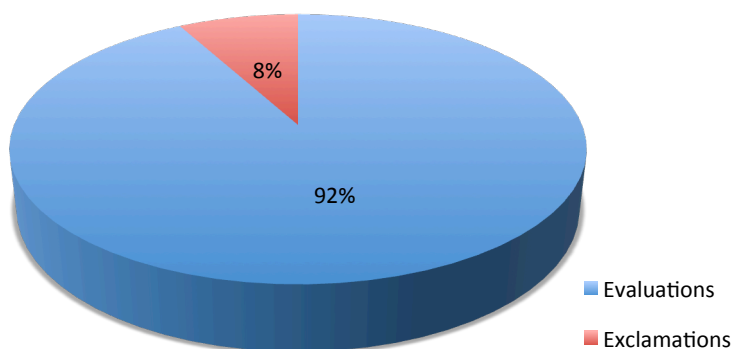


Figure 44: pourcentage des types d'actes expressifs dans les ratifications des logopédistes (100% = 25).

Les évaluations sont produites uniquement dans les ratifications (pas dans les autres formes de mouvements), et donc dans les quatrièmes mouvements, à deux exceptions près (interaction Juliette 5 – LC226 et interaction Stan 5 – LA36), où les deux logopédistes complimentent les enfants dès leur première reformulation appropriée de l'item avant de relancer l'échange de type SPA, comme nous pouvons l'observer dans l'exemple 159.

Exemple 159: interaction Juliette 5 – SPA6. Evaluation dans le **deuxième mouvement**.

LC224	hou là là / tu tousses / on peut dire elle avait des cheveux quelle couleur la petite fille ?	
JW224	heu mhm // violet	MVT1
LC225	mhm / et quand c'est une petite fille on doit dire	MVT2
JW225	elle	MVT3
LC226	elle /	MVT2
LC226	bien ! /	MVT2
LC226	pis la dame ? //	MVT2
JW226	elle / on dit	MVT3
LC227	elle /	MVT2
LC227	ouais /	MVT4
LC227	elle avait des cheveux quelle couleur ?	MVT2
JW227	elle /a / des cheveux / mhm / grise	MVT3
LC228	gris / elle a des cheveux gris /	MVT4

L'exemple suivant (exemple 160) nous décrit une évaluation qui ratifie l'échange de type SPA, immédiatement après que l'enfant soit parvenu à produire la forme appropriée attendue par la logopédiste.

Exemple 160: interaction Juliette 1 - SPA1. Ratification au moyen d'une évaluation.

LC3	comme ça s'appelle ça là / Juliette ? (désigne le toit de la ferme)	
JW3	[sami] un bâton	MVT1
LC4	ouais mais comment ça s'appelle ici en rouge ? (désigne le toit de la ferme)	MVT2
JW4	heu / un //	MVT3
LC5	sur la maison / ça s'appelle comment ça ?	MVT2
JW5	ah la ferme	MVT3
LC6	ouais et ça regarde J / ça s'appelle le //	MVT2
	le toit	MVT2
JW6	toit	MVT3
LC7	ouais le toit /	MVT4
	c'est juste ! /	MVT4
	alors / tu peux ouvrir toi ?	
JW7	(ouvre le toit de la ferme)	

En LC6, la logopédiste invite l'enfant à produire un item lexical au moyen d'une ébauche. L'enfant ne répond pas à cette attente (pause longue) et la logopédiste nomme elle-même l'objet en question. L'enfant produit une hétéro-répétition hétéro-initiée (JW6) qui est ratifiée par la logopédiste en premier lieu par un phatique suivi d'une hétéro-répétition, et finalement par une évaluation qui clôt l'échange de type SPA. Elle peut ensuite poursuivre le développement de la séquence d'ouverture du jeu symbolique (Adam, 1987).

Les évaluations jouent dans ce contexte un rôle de clôture de l'échange, ce qui permet aux interlocuteurs de procéder à un changement thématique ou de quitter la séquence parallèle. Elles semblent également assurer une fonction de renforcement positif de l'activité verbale de l'enfant, encourageant ce dernier dans ses productions langagières et l'orientant vers une certaine forme linguistique.

Ces aspects sont révélés par les types d'évaluation répertoriés dans l'ensemble des dyades. Elles concernent en effet des expressions visant soit à féliciter l'enfant, soit à confirmer l'exactitude de sa production. Probablement ont-elles également une fonction de préservation de la face de l'enfant. Voici les expressions que nous avons répertoriées:

- bravo!
- exact!
- c'est juste!
- exactement!
- bien!
- c'est génial!
- super!
- très bien!
- absolument !

d) Actes interactifs

Les actes de langage interactifs sont actualisés au moyen de phatiques. Comme nous l'avons décrit plus haut, ils représentent un peu plus d'un tiers des actes de langage produits dans les ratifications des logopédistes. Ils peuvent être utilisés soit isolément, soit accompagnés d'une reprise dans le même tour de parole (reformulation ou répétition). Les exemples 161 à 163 illustrent ces deux aspects de productions des phatiques.

Exemple 161: interaction Dan 2 - SPA2. Ratification au moyen d'un phatique seul.

DM43	<...> (chuchote) / oh là une [baʃ] / une [baʃ]	MVT1
LD44	une VAche	MVT2
DM44	une VAche	MVT3
LD45	ouais	MVT4
DM45	comme deux / une bateau	

Les interlocuteurs échangent à propos du matériel de jeu symbolique. C'est la phase d'ouverture de cette interaction (Adam, 1987; 2005). L'enfant découvre une figurine représentant une vache et la dénomme en effectuant une substitution phonologique (DM43). La logopédiste reformule le mot en insistant sur la première syllabe (LD44). L'enfant se saisit de la forme au moyen d'une hétéro-répétition auto-initiée (DM44). Immédiatement, la logopédiste ratifie sa production au moyen d'un phatique (LD45) et l'échange concernant la découverte du matériel se poursuit. Cette SPA est donc une brève séquence parallèle qui se déroule sur quatre tours de parole représentant les quatre mouvements constitutifs de ce type d'échange, comme nous l'avons vu plus haut.

Exemple 162¹⁵⁸ : interaction Dan 5 – SPA3. Ratification au moyen d'un phatique.

DM109	deux [kœʀ]	MVT1
LD110	deux écureuils	MVT2
DM110	deux [kyʀ] /	MVT3
	un [kyʀœj] /	MVT3
	un [kyʀœj] i(l) dort / là / un autre / i(l) dort	MVT3
LD111	voilà /	MVT4
	les deux écureuils i(l)s dorment //	MVT4
DM111	<i>di dong !</i>	
LD112	<i>oh ! / oui : qu'est-c(e) que c'est ?</i>	

L'item source [kœʀ] donne lieu à un échange de type SPA, initié par une reformulation de la logopédiste (LD110). L'enfant fait des tentatives dans le but d'améliorer la forme phonologique du mot (DM110). La logopédiste ratifie (LD111) son intervention par un phatique puis produit une nouvelle reformulation, que nous pouvons interpréter comme une forme de synthèse de l'échange. Après une pause longue, le discours représenté se poursuit, initié par Dan (DM111).

Exemple 163: interaction Juliette 4 – SPA1. Ratification au moyen d'un phatique.

JW115	heu::	MVT1
LC116	le RO / bi	MVT2
JW116	nateur	MVT3
LC117	le robinet	MVT2
JW117	le robinet	MVT3
LC118	ouais /	MVT4
	le robinet /	MVT4

L'exemple 163 décrit le même processus que l'exemple 162, mais le phatique est accompagné d'une répétition de la production de l'enfant (LC118) qui semble confirmer le fait que le mot produit correspond bien à l'attente de la logopédiste.

1.5.2. Ratifications chez les enfants

La figure 45 nous permet d'observer comment se répartissent les actes de langage dans les ratifications des enfants. Nous mettons en évidence une nette majorité d'actes de langage interactifs (représentés par les phatiques), ce qui diffère clairement du résultat obtenu pour les logopédistes.

¹⁵⁸ Exemple déjà discuté dans deux autres contextes (exemple 66: échange de type SPA sans mouvement 4 ; exemple 83: niveau phonologique).

Les phatiques peuvent prendre le rôle de signaux de fin de tours (Kerbrat-Orecchioni, 1990) et appartiennent aux stratégies mises en œuvre par les locuteurs pour signaler un point de transition possible (Fischer, 2000). Les enfants produisent également des actes assertifs 6% (à deux reprises, ce sont des répétitions).

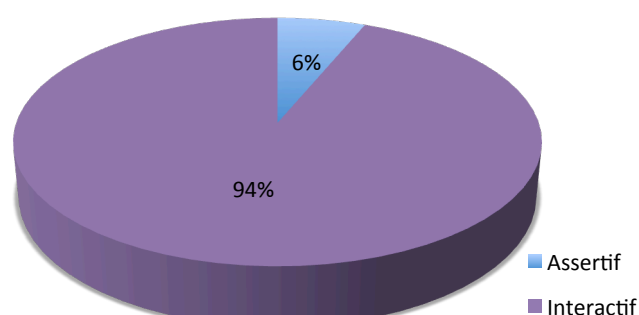


Figure 45: pourcentage des types d'actes de langage dans les ratifications des enfants (100% = 32).

Les exemples qui suivent mettent en évidence la manière dont s'organisent les ratifications prises en charge par les enfants.

Exemple 164¹⁵⁹ : interaction Jo 2 - SPA5. Ratification avec phatique.

LB153	alors / qu'est-ce qu(e) tu veux faire ? / j'ai pas bien compris / à cause du froid ?	
JO153	heu / pour mettre le / heu le ch(e)val	
LB154	le ch(e)val / tu veux le	
JO154	mettre dans la garage	MVT1
LB155	mettre dans LE garage	MVT2
JO155	le garage /	MVT3
	ouais d'accord /	MVT4
LB156	alors prends le ch(e)val / pis tu l'emmène dans LE garage //	MVT4
JO156	des fois i(l) fait l'accident	
LB157	c'est l'autre qu(i) avait fait l'accident / hein	

L'échange de type SPA de l'exemple 164 porte sur la production erronée du déterminant défini «la» à la place de «le» (voir exemple 88). L'enfant répète (JO155) la proposition de la logopédiste émise au tour de parole précédent (LB155). Il fait une courte pause puis enchaîne sur deux phatiques. Nous pouvons interpréter cette intervention comme une indication que l'enfant prend acte de la modification et que le dialogue concernant le cadre du jeu peut se poursuivre.

¹⁵⁹ Echange de type SPA précédemment discuté dans le contexte des niveaux linguistiques, niveau morphosyntaxique (exemple 88) et des ratifications des logopédistes (exemple 156).

La logopédiste intervient encore en produisant à la fois une forme de synthèse du contenu discuté dans l'échange précédant la SPA et une reformulation de l'item source avec une insistance (accroissement de l'intensité) sur le déterminant qui avait été produit de manière inadéquate (LB156). Cette intervention agit clairement comme transition entre l'échange de type SPA et la suite du dialogue initiée par l'enfant (JO156).

Exemple 165: interaction Dan 2 - SPA4. Ratification avec phatique

DM81	<i>[ipozini] / maman ! maman [ipozini] maman !</i>	MVT1
LD82	il est prisonnier	MVT2
DM82	[pizonje] //	MVT3
DM82	mhm (+)	MVT4
LD83	alors tu fais la maman qui va l(e)chercher moi j'amène le m(on)sieur en prison là	MVT4
DM83	mhm mhm	MVT4
LD84	et bien voilà on va décider <...> la prison	
DM84	<i>monsieur (i)l a (i)l a le le le le monsieur il a fermé la porte</i>	

Dans l'exemple 165, la logopédiste n'intervient qu'une seule fois dans le but de reformuler l'item source [ipozini] produit par Dan dans une intervention de discours représenté. Ce dernier reformule, fait une pause longue et produit un phatique qui clôt l'échange de type SPA. Il donne ainsi le signal de la transition entre la séquence parallèle créée par la SPA et la suite du jeu. La logopédiste résume la situation (LD83), produit un commentaire sur le cadre et le discours représenté peut se poursuivre, initié par l'enfant.

Exemple 166: interaction Morgane 1 – SPA4. Ratification avec répétition.

MM145	les [gronun] qui sautent / hein	MVT1
LB146	mhm	
MM146	hop hop hop	
LB147	les [groluj] /	MVT2
LB147	ou les gre:	MVT2
MM147	gre / nouille	MVT3
LB148	nouille /	MVT4
	ouais /	MVT4
	les grenouilles	MVT4
MM148	grenouilles /	MVT4
	<i>toi tu dors à ta maison hein</i>	
LB149	voilà	MVT4
MM149	a plus voir ici	
LB150	moi j(e) ramène mon p(e)tit garçon / mes lapins pis mes souris	

La ratification de cet échange de type SPA (exemple 166) est co-construite par la logopédiste et l'enfant en cinq interventions. Suite à la reformulation adéquate de l'item source [gronun] par l'enfant (MM147), la logopédiste produit une répétition de la fin du mot suivie d'une pause (LB148, première intervention), d'un phatique (LB148, deuxième intervention) et d'une reformulation (LB148, troisième intervention).

L'objectif probablement poursuivi est d'offrir à l'enfant un modèle approprié de la forme phonologique du mot. Morgane répète une dernière fois le mot (MM148, quatrième intervention). Son intervention peut être interprétée à la fois comme une saisie et une ratification. En effet, cette répétition est suivie d'une pause puis l'enfant enchaîne sur la suite du dialogue de jeu symbolique. Nous pouvons penser que les interventions précédentes de la logopédiste ont amené l'enfant à clore cette séquence ainsi (ratifications successives composées de phatiques et de répétitions). C'est cependant la logopédiste qui va clore définitivement la SPA au moyen du phatique «voilà», en chevauchement du tour de parole de l'enfant, indiquant clairement la fin de l'échange (LB149, cinquième intervention).

Nous constatons que les ratifications produites par les enfants sont en général intégrées dans un ensemble d'interventions qui co-construisent le dernier mouvement de l'échange de type SPA. Quelques ratifications sont initiées par l'enfant, comme dans l'exemple 165.

1.5.3. Discussion : comment sont réalisées les ratifications?

Dans un premier temps, nous nous sommes centrée sur la responsabilité des locuteurs dans leur manière de prendre en charge la clôture des échanges. Nous présumons que les logopédistes produiraient davantage d'interventions dans cet objectif, en fonction du contexte d'interaction asymétrique et des rôles et statuts qu'elle implique (de Weck, 1991). Dans ce sens, la responsabilité de la planification globale de ces échanges incombe alors aux logopédistes. Effectivement, davantage de clôtures sont effectuées par ces dernières en comparaison avec les enfants. Ce résultat est probablement en lien avec ce qui est décrit comme la troisième position d'interlocution de l'adulte qui étaye l'enfant (Hudelot, 1993): l'adulte évalue, reformule, ratifie les énoncés produits par les enfants. Néanmoins, tout comme pour les initiations, nous avons trouvé digne d'intérêt le fait que les enfants, mêmes minoritairement, puissent également assumer une part active dans le fait de terminer un échange de type SPA. Ce fait soulignerait chez ces derniers une conscience du déroulement de ce que nous pouvons explicitement considérer comme une routine interactionnelle, et chez les logopédistes, la prise en considération de cette aptitude chez l'enfant.

De fait, nous avons pu constater deux organisations dans les ratifications: soit elles étaient co-construites par l'enfant et la logopédiste, soit assurées par cette dernière seule. Nous avons relevé deux occurrences mettant en évidence l'initiation de la clôture de l'échange par l'enfant (exemples 164 et 165). D'un point de vue qualitatif, nous pouvions supposer que les actes de langage produits dans ce mouvement seraient avant tout de nature interactive (plus spécifiquement des phatiques)¹⁶⁰. Ce fut effectivement le cas, plus particulièrement chez les enfants. Mais nous avons également mis en évidence chez ces derniers des répétitions de la forme conventionnelle d'un énoncé, d'un mot, d'une expression, agissant comme ratification de l'échange, tel que les recherches en acquisition du langage ont pu le souligner (Clark, 2006; 2007; 2010). Chez les logopédistes, nous trouvons une palette diversifiée d'actes de langage, dominée par des assertifs et des interactifs. À la différence des enfants, des actes expressifs et directifs ont similairement été produits à ces fins. Les actes directifs sont notamment apparus dans des échanges de type SPA dont le but était de gérer l'intercompréhension (demande de confirmation). Par ce moyen, la logopédiste clôt l'échange en cherchant à assurer la confirmation d'une base de connaissance commune et partagée (exemples 153 et 154, notamment).

Les actes expressifs sont représentés majoritairement par des évaluations (voir figure 41). Nous avons répertorié uniquement des évaluations allant dans le sens d'un renforcement positif des performances verbales de l'enfant, visant soit à le féliciter, soit à confirmer l'exactitude de sa production.

De manière synthétique, nous pensons que les ratifications des échanges de type SPA tendent à atteindre trois objectifs:

- lorsqu'elles sont produites au moyen d'actes expressifs de type évaluation, les ratifications seraient en lien avec le contrat thérapeutique. En effet, cela tend à exposer une attente, plus ou moins explicite, de la logopédiste à l'égard des productions langagières de l'enfant. Dans ce sens, lorsque l'attente est satisfaite, ou dans le seul but d'encourager l'enfant, la logopédiste lui offre un feed-back positif comme attestation de la satisfaction de cette attente;

¹⁶⁰ Voir Chapitre 2(2.4).

- certains commentaires peuvent agir comme une synthèse du contenu thématique évoqué avant l'échange de type SPA et peuvent relancer l'activité de jeu symbolique (voir exemples 155 et 156) en assurant une base commune de connaissances;
- les ratifications peuvent également permettre d'effectuer un changement de type de discours, c'est-à-dire de passer d'un échange de négociation de forme (Lyster, 1994; 1999) à la poursuite d'un autre type de discours (discours représenté, discours interactif, récit d'expériences, par exemple). Nous pouvons ainsi relever quelques commentaires explicites de type «on va passer à autre chose...» (exemple 157, notamment).

Ainsi, si les ratifications produites par les enfants sous forme de répétitions sont clairement attestées dans les processus d'acquisition du langage (Clark, 2006; 2007; 2010), celles produites dans des échanges de type SPA, notamment dans le but d'attester la validation de la production de l'enfant ou le passage à un autre discours sembleraient spécifiques à une relation asymétrique liée au contrat thérapeutique. De plus, si nous considérons le fait que ces ratifications sont toujours en lien avec une production langagière d'un item source, il se pourrait qu'elles puissent être spécifiques à la relation logopédiste – enfant. Ceci reste encore à démontrer, par exemple au moyen de la comparaison avec d'autres situations d'interaction (modification de l'interlocuteur).

Comme nous venons de le voir dans nos analyses de la manière dont sont réalisés les différents mouvements, les processus de reprises semblent un phénomène omniprésent dans les échanges de type SPA. Nous souhaitons engager une réflexion sur ces processus à haute valeur acquisitionnelle, comme nous avons pu le voir dans les recherches concernant l'acquisition du langage et les interactions exolingues, en essayant de déterminer leurs rôles et leur statut dans les échanges de type SPA.

2. Reprises dans les échanges de type SPA

Dans l'ensemble des dyades logopédiste – enfant, nous avons pris en considération les interventions faisant l'objet d'une reprise, considérée comme une nouvelle présentation d'une production antérieure¹⁶¹. Ce sont des activités verbales établissant une relation d'équivalence sémantique entre des énoncés, totale (dans le cas de la répétition) ou partielle (dans le cas de la reformulation). Nous avons distingué les auto-reformulations/répétitions (reprise par le locuteur de sa propre production) des hétéro-reformulations/répétitions¹⁶² (reprise des propos de l'interlocuteur). Chaque intervention a été ainsi analysée en fonction de la présence vs absence du critère de reprise.

Dans un premier temps, nous mettrons en évidence cette catégorie pour l'ensemble des interventions produites dans les dyades, tous locuteurs confondus. Nous observerons ensuite comment ces reformulations/répétitions se répartissent, d'une part au sein des catégories d'actes de langage, d'autre part dans chacun des mouvements qui constituent les échanges de type SPA. Finalement, nous soulignerons l'implication du locuteur qui reformule son propre énoncé (auto-reprise) ou l'énoncé de son interlocuteur (hétéro-reprise).

2.1. Répartition des reprises dans l'ensemble des interventions

2.1.1. Interventions contenant des reprises

Conformément à nos attentes, sur une totalité de 1010 interventions, nous pouvons en décrire 518 dont la forme est une reprise dans les dyades logopédistes – enfants (figure 46). Ce qui représente un peu plus de la moitié des interventions.

¹⁶¹ Voir Chapitre 2(1.3).

¹⁶² Voir Chapitre 2(1.3.1).

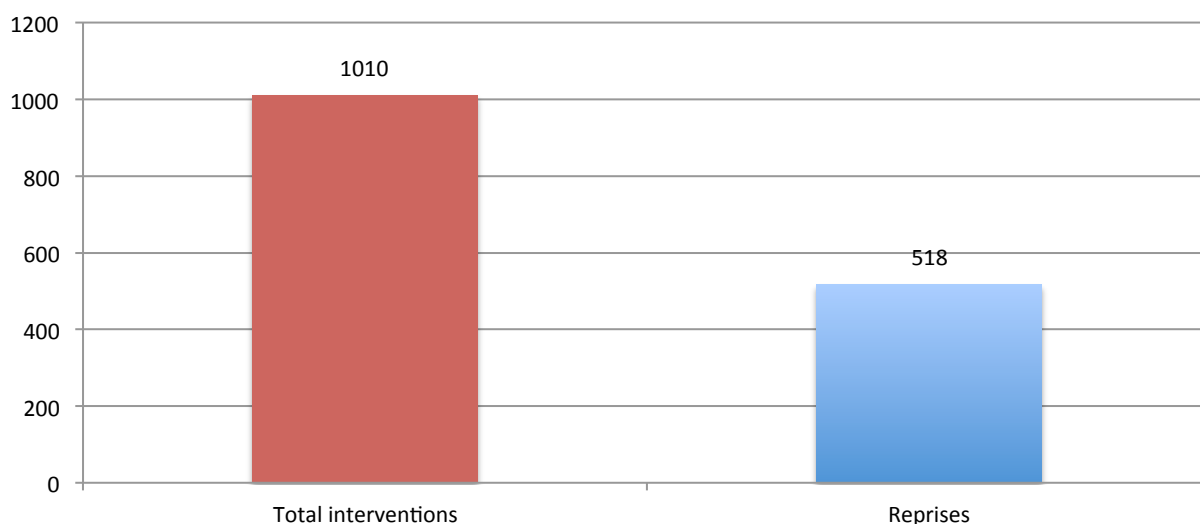


Figure 46: répartition des reprises dans l'ensemble des interventions.

Les exemples 167 et 168 ci-dessous nous permettent d'approcher la dynamique de ces reprises dans les échanges de type SPA.

Exemple 167: intervention contenant une reformulation. Interaction Juliette 3 – SPA1.

LC44	<i>i(l) vont aller dehors sous la pluie ?</i>			
JW44	<i>non / parc(e) qu'i(l)s sont pas froid</i>			
LC45	<i>i(l)s ont pas froid ? / non i(l)s ont pas froid les animaux / i(l)s ont une bonne peau qui les protège / voilà / moi j'ai fini d(e) construire mon parc</i>			
JW45	<i>hé [œgad]!</i>			
LC46	<i>je REgarde?</i>			
JW46	<i>(i)l a chevaux / tu vois</i>			MVT1
LC47	LE cheval ?	demande de confirmation	hétéro-reformulation	MVT2
JW47	ouais	phatique		MVT3
	le cheval	répétition	hétéro-répétition	MVT3

Tout en réalisant une demande de confirmation, la logopédiste produit également une hétéro-reformulation de l'énoncé de l'enfant, d'une part en insistant sur le déterminant approprié, d'autre part en modifiant la morphologie du nom (LC47). C'est une reprise isolée (Berger, 2008) qui attire l'attention de l'enfant sur un modèle adéquat de la production. Simultanément, elle semble encourager l'enfant à effectuer un jugement syntaxique que nous pourrions traduire par «*c'est bien ça que tu veux dire...?*». Cette stratégie permet à Juliette de reformuler adéquatement son énoncé en faisant usage d'une hétéro-répétition auto-initiée (JW47). Le phatique répond à la demande de confirmation et pourrait signifier «*oui, c'est bien ça*».

Ainsi dans son intervention, d'une part l'enfant répond à la demande de confirmation et en ce sens elle effectue probablement un jugement syntaxique et d'autre part elle reformule l'item source de manière appropriée. Ce type de démarche conversationnelle est repérable dans plusieurs échanges de type SPA, dans l'ensemble des dyades, ce qui a d'ailleurs été mis en évidence par certaines recherches en acquisition et en pathologie du langage (Chouinard & Clark, 2000; Vinter 2000, notamment). L'exemple suivant (168) comporte une particularité dépendante du contexte discursif que nous souhaitons mettre en évidence.

Exemple 168 : acte de langage contenant une reformulation. Interaction Juliette 3 – SPA1.

LC73	<i>qu'est-ce(e) que tu vois par la fenêtre</i>			
JW73	<i>je vois des chevaux qui partis</i>			MVT1
LC74	des chevaux qui SONT partis ?	demande de confirmation	hétéro-reformulation	MVT2
JW74	<i>ouais /</i>			MVT3
	partis	répétition	hétéro-reformulation	MVT3
LC75	<i>aille aille aille / i(l) faut vite aller les rattraper // je viens t'aider !</i>			

Dans cet exemple, nous observons le même type de déroulement que dans l'exemple 167. La logopédiste produit une demande de confirmation sous forme de reformulation interrogative de l'énoncé de l'enfant, avec une insistance sur l'auxiliaire omis. C'est une reprises intégrée, qui maintien la continuité thématique avec le tour précédent. L'objectif de cette intervention peut être considéré comme identique à l'exemple 167. Néanmoins, l'enfant ne modifie pas l'item source et ne se saisit pas de la proposition de la logopédiste. Il répond à la demande de confirmation et ne répète que la fin de l'énoncé de la logopédiste. Son intervention semble donc assurer un objectif d'intercompréhension. La logopédiste n'insiste pas et poursuit par une intervention sous forme de discours représenté (LC75).

Ainsi nous observons une différence sur le plan du contexte discursif par rapport à l'exemple 167: en effet, les interlocuteurs sont impliqués dans un discours représenté, ils assument une prise de rôle dans ce contexte. Dans l'exemple 167, la logopédiste et l'enfant sont sortis de ce contexte discursif et ont produit une séquence parallèle au jeu symbolique. Nous supposons que, dans ce cas, la séquence parallèle va favoriser une attention sur la forme alors que le fait de rester dans le discours représenté encourage l'enfant à se focaliser sur le sens, ce qui pourrait expliquer la différence entre ces deux extraits.

2.1.2. Types d'actes de langages contenant des reprises

Les trois quarts des reprises sont produits au moyen des actes assertifs (75%). Les actes directifs contiennent quant à eux un quart de reprises. Les actes interactifs et expressifs n'en contiennent pratiquement pas (une seule reprise pour chaque type) comme nous le montre la figure 47.

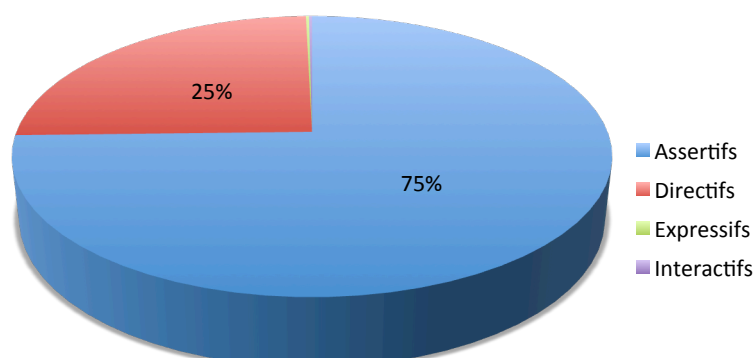


Figure 47: répartition des reprises au sein des types d'actes de langage (100% = 518).

Les reprises sont ainsi essentiellement des assertions reformulatrices, peu contraignantes pour l'interlocuteur d'un point de vue conversationnel et pragmatique. Avant de discuter des exemples permettant de saisir la dynamique conversationnelle de ce phénomène nous souhaitons mettre en évidence la répartition de ces reprises dans les mouvements des échanges de type SPA. Ainsi nous pourrons analyser en parallèle ces deux critères qui sont en lien, comme nous l'avons observé plus haut¹⁶³.

2.1.3. Mouvements contenant des reprises

Les reprises sont produites avant tout dans les seconds mouvements (à savoir les capteurs et les propositions; 44%) et les troisièmes (les saisies; 40%). Le quatrième mouvement (ratification) inclut 15% de reprises, alors qu'un seul pour cent est produit dans le premier mouvement, comme nous le montre la figure 48.

¹⁶³ Chapitre 4.

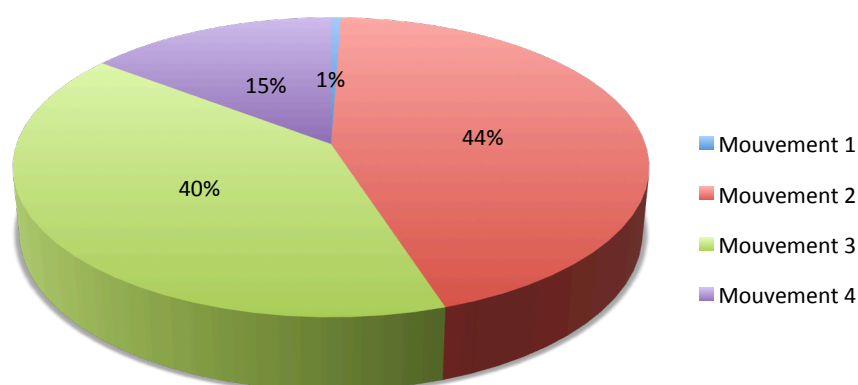


Figure 48: pourcentage de reprises dans les quatre mouvements des SPA (100% = 518).

Ce sont donc les propositions et capteurs des seconds mouvements et les saisies des troisièmes mouvements qui contiennent le plus de reprises. Ce résultat avait partiellement été mis en évidence au chapitre précédent, dans l'analyse de la répartition des actes de langage et de leur mode de réalisation dans les mouvements 2, 3 et 4. Le premier mouvement étant le lieu de production de l'item source, il est naturel qu'il contienne peu d'interventions de type reprises.

Au moyen des exemples 169 à 180, nous illustrons la dynamique des reprises au sein des mouvements 2, 3 et 4, en accordant une attention particulière aux actes de langage, et donc à l'intention communicative portée par ces reprises.

2.1.3.1. Reprises dans les seconds mouvements : analyse des actes de langage

Exemple 169: acte assertif : reformulation avec insistance. Interaction Juliette 5 – SPA1.

JW64	<i>des [gof]</i>	MVT1
LC65	des gaufres /	MVT2
LC65	c'est un peu comme des crêpes	MVT2
JW65	ouais	
LC66	mais ça c'est très bon	MVT2
JW66	<i>tu peux manger (l)a [grof]</i>	MVT3
LC67	je peux manger cette gAUFR e	MVT2
JW67	oui	MVT4

La production phonologique inappropriée de «gaufre» est à l'origine de cet échange de type SPA (item source, JW64). La logopédiste initie la séquence par une reprise isolée, une hétéro-reformulation, suivie d'une explication (LC65 – LC66), ratifiée par Juliette (JW65).

L'enfant enchaîne au moyen d'une intervention de discours représenté (JW66) en modifiant sa production phonologique, qui reste néanmoins inappropriée. Dans ce sens, Juliette effectue une saisie de l'expression et améliore sa production de l'item source ([R] comme phonème supplémentaire par rapport à la production initiale, mais erreur de type interversion). La logopédiste poursuit au moyen d'une nouvelle reformulation avec une prise en charge énonciative (Bronckart, 1997). Cette fois-ci, elle insiste sur la forme phonologique en accroissant l'intensité du [R] et des phonèmes juste précédents. L'enfant ratifie cette intervention sans pour autant se saisir verbalement de l'expression (ce qui ne signifie pas pour autant une absence de saisie, puisque celle-ci peut également se réaliser sous forme de représentation non verbale).

Exemple 170: acte assertif : reformulation avec segmentation syllabique. Interaction SC 2 – SPA1.

SC5	l'est quoi là-d(e) dans ?	
SC5	est [tɛʁɛik] /	MVT1
SC5	est [tɛʁɛik] ?	MVT1
LA6	c'est é / le / ctri que ? /	MVT2
	oui ?	MVT2
SC6	ouais	
	(...)	
LA9	alors attends S / S ! // quand il y a un mot difficile / non j(e) vais te d(e) mander d'arrêter / quand il y a un mot difficile comme ça / on peut le dire tout lentement / é / le / ctri / ci / té // on essaie ?	MVT2
SC9	Pikachu l'est <...>	MVT3
LA10	il a ? / il a quoi ?	MVT2
SC10	[ris]	MVT3
LA11	é / le / ctris:	MVT2
SC11	[kɛnɛʁ]	MVT3
LA12	du tonnerre / ah oui /	MVT4
	ça c'est plus facile à dire / il a du tonnerre ici	MVT4

La logopédiste explicite le ralentissement de son débit verbal (commentaire métalinguistique): la segmentation syllabique du mot peut améliorer la production phonologique (LA9). Elle reformule à deux reprises l'item source (reprise isolée) en segmentant les syllabes pour rendre l'enfant plus autonome dans sa production (LA9 – LA11). Elle cherche ainsi à offrir à l'enfant le moyen de réaliser une tâche verbale qu'il ne parviendrait pas à effectuer seul (Hudelot, 1999; 2005). L'objectif n'est pas atteint sur le plan phonologique, mais l'enfant trouve un autre mot, moins complexe à ce niveau, pour remédier à ses difficultés.

Exemple 171: acte assertif : reformulation avec allongement d'un phonème. Interaction Morgane 2 – SPA1.

MM12	(rire) / alors [a] part [akøpar] [a] part [a] [nistorã] ?	MVT1
LB13	au [nistorã] ?	MVT2
MM13	[a] [nisto] [a] /	MVT3
	[a] [storã] ?	MVT3
LB14	au / R:ESTaurant (pointe son index sur sa gorge)	MVT2
MM14	au REStaurant	MVT3

Cet échange de type SPA (exemple 171¹⁶⁴) concerne un item qui est repris trois fois (reprises isolées) au cours de l'interaction. Il y a donc une intention claire de permettre à l'enfant de faire une acquisition verbale (production phonétique du [ʀ] – forme phonologique du mot «restaurant»). Dans cet exemple, nous observons non seulement l'allongement du phonème [ʀ], mais encore un accroissement de l'intensité sur la première syllabe. De plus, la logopédiste pointe son index sur sa gorge, ce qui est un moyen d'aide gestuelle à la production phonétique tiré d'une méthode spécifiquement logopédique (méthode gestuelle Borel-Maisonny; Silvestre de Sacy 2008)¹⁶⁵. Cet étayage langagier et gestuel permet à l'enfant d'ajuster sa production.

Exemple 172: acte directif: demande de clarification contenant une reformulation. Interaction Jérémie 1- SPA7.

LE105	l'ambulance et la police ne savaient pas le chemin pour aller où ?	
JJ105	étaient perdus / pour aller chez une maison	
LE106	la maison de qui ?	
JJ106	de quelqu'un / et (i)ls ont / [a py] [tuve] un	MVT1
LE107	i(l)s ont plus TRouvé / la maison de qui / de quelqu'un c'est qui ?	MVT2
JJ107	non / (i)l [a py] TRouvé / i(l) y a / avant i(l) a pas de maison eux	MVT3

L'exemple 172 nous permet d'observer une reformulation contenue dans une demande de clarification (LE107) (reprise intégrée). L'acte directif ici n'est pas lié directement à la reformulation. L'intention de la logopédiste est de comprendre le scénario de jeu symbolique que l'enfant est en train de planifier (JJ105 / JJ106). Cette hypothèse peut être confirmée par le fait qu'elle n'initie pas d'échange de type SPA suite à l'intervention JJ105 qui comporte une utilisation inappropriée de la préposition «chez». L'étayage est ici centré sur la construction du sens. Au cours de l'intervention du tour de parole JJ106, l'enfant modifie la forme phonologique d'un mot ([tuve] au lieu de «trouver»). La logopédiste met en évidence cette production par une reformulation avec insistance sur la première syllabe. Son intention communicative semble double: d'une part, son intervention en continuité thématique avec celle de l'enfant poursuit un but d'intercompréhension, d'autre part elle offre à l'enfant la forme appropriée du mot qu'il a transformé. Il est intéressant de constater que l'enfant va se saisir de cette forme et l'intégrer à l'intervention suivante, de manière appropriée, tout en produisant une réponse à la demande de clarification.

¹⁶⁴ Cet exemple a déjà été discuté dans le contexte de la responsabilité des initiations, exemple 99.

¹⁶⁵ Voir Chapitre 5.

Exemple 173: acte directif: demande de confirmation contenant une reformulation. Morgane 5 – SPA1.

MM53 ouais / après moi / pis après [lɛ] [lɛtʃap] / hein quand même / hein?
 LB54 **i(l) va s'échapper ?**
 MM54 éch / a / per /
 ouais

Le même type d'analyse peut être appliqué à l'exemple 173, mais avec une demande de confirmation cette fois. Cependant, dans ce cas, l'acte directif est lié à la reformulation. Tout en produisant une demande de confirmation pour s'assurer de l'intercompréhension de l'échange, la logopédiste offre à l'enfant un modèle de production appropriée (LB54). Morgane se saisit de la forme phonologique proposée et la répète en segmentant les syllabes (aide sur le plan phonologique).

Les cinq exemples suivants traiteront des reprises dans les troisièmes mouvements.

2.1.3.2. Reprises dans les troisièmes mouvements : analyse des actes de langage

Exemple 174¹⁶⁶: reformulation avec fonction d'accordage sur l'intercompréhension. Interaction Jérémie 2 – SPA3.

JJ145	pis du [3y] d(e) [Rzɛ]	MVT1
LE146	du J :Us de raisin ?	MVT2
JJ146	non du : / ai mis avec du [3y] de [Rã]	MVT3
LE147	du [zy] de [Rɛ] ?	MVT2
JJ147	du [ʒudɔ] /	MVT3
	du [ʒyɔɔ] heu [jœ] /	MVT3
	j :u [dœ / jã] //	MVT3
	ai mis quoi tu voulais avec	MVT3
LE148	CE que j(e) voulais avec ?	MVT2
JJ148	ouais	
LE149	du jus d(e) raisin alors ?	MVT2
JJ149	<u>non ça (désignation)</u>	MVT3
LE150	c'est un autre jus ? / du jus d'orange ?	MVT2
JJ150	ouais	MVT4
LE151	du jus d'orange	MVT4

Lors de cet échange, un problème de formulation phonologique affecte l'intercompréhension (JJ145). La logopédiste n'est pas certaine de saisir le sens de l'intervention de l'enfant et l'atteste par une demande de confirmation (LE146). L'enfant tente de s'ajuster par une auto-reformulation hétéro-initiée (reprise intégrée) qui modifie sa production phonologique ([Rã] au lieu de [Rzɛ]; JJ146). Par son intervention sous forme de répétition à valeur de demande de confirmation, la logopédiste signifie que l'intercompréhension n'est toujours pas satisfaite (LE147).

¹⁶⁶ Un extrait de cet exemple a été préalablement discuté dans le contexte des demandes de confirmation (exemple 97).

Jérémy réalise ensuite trois tentatives d'amélioration de la forme phonologique du mot, s'approchant de la forme appropriée [j :u [dʁœ / jã] (reprises isolées). Par ce fait, il démontre une conscience épilinguistique qui lui permet de comparer sa production à une représentation verbale de cette production pour ensuite la modifier. Finalement, il semble abandonner, laissant le choix de l'interprétation à la logopédiste. Il utilise la désignation pour atteindre un accordage sur le sens (LE151).

Exemple 175: reformulation avec fonction d'appropriation. Interaction Jo 3 – SPA3

LB58	ça c'est une mangeoire / pour mettre du foin	
JO58	c'est pour les chiens / heu pour / les ch(e)vals	MVT1
LB59	c'est du foin pour les / chevaux	MVT2
JO59	des ch(e)vaux	MVT3
LB60	les chevaux / ouais	MVT4

Dans l'exemple 175, l'intercompréhension n'est pas remise en question, ce n'est donc pas un objectif premier d'accordage qui guide la reprise isolée de l'enfant (JO59). Suite à une reformulation de l'item source par la logopédiste (LB59), Jo produit une hétéro-répétition auto-initiée. Dans ce sens, l'enfant démontre une volonté d'appropriation de la reformulation de la logopédiste et se place de lui-même dans un processus d'acquisition – apprentissage.

Exemple 176: reformulation avec fonction épilinguistique. Interaction Morgane 2 – SPA4.

MM67	mhm mhm / attends / heu /c'est c'est / à peu [pɛ] ça c(e) a quelque [soz] qu'habite sur l'eau / ma mère elle [mãz] / ma mère elle [mãz] ça / et [z] aime bien	MVT1
LB68	mhm / t(u) aim(e)rais d(e) la pieuvre / alors	MVT2
MM68	de la [prøv] ? <...>	MVT3
LB69	<u>piEUVRe</u>	MVT2
MM69	[pri:ø] /	MVT3
	d(e) la [pri / øvr] /	MVT3

Cet échange de type SPA débute par un terme lexical inconnu de l'enfant. Cette dernière produit une description et une forme de définition par l'usage (c'est quelque chose qui se mange) pour faire comprendre le terme «pieuvre» (MM67). La logopédiste nomme l'animal (LB68). Au moyen d'une hétéro-reformulation auto-initiée, Morgane tente de s'approprier ce terme (MM68). Par sa demande de confirmation, nous pensons qu'elle démontre une conscience épilinguistique liée au doute de sa formulation («try marker», Saks & Schegloff, 1979). L'intervention suivante est une reformulation de la logopédiste, avec insistance (accroissement de l'intensité sur l'obstacle phonologique, LB69).

L'enfant réagit par deux nouvelles tentatives d'amélioration de la forme phonologique au moyen d'une hétéro-reformulation auto-initiée puis d'une auto-reformulation auto-initiée avec une stratégie de segmentation syllabique (deux reprises isolées). En effectuant deux reformulations dans le même tour de parole (MM69), l'enfant a la possibilité de comparer sa propre production à sa représentation de la forme phonologique attendue et d'agir en vue de sa modification. La conscience épilinguistique dont Morgane fait preuve semble se manifester par ces diverses productions langagières. À noter encore que Morgane est la seule parmi les enfants à produire des demandes de confirmation en lien avec un doute vis-à-vis d'une production (de type « try markers », Saks & Schegloff, 1979). Elles peuvent être interprétées chez cette fillette, comme une sensibilité particulière à son trouble phonologique (exemple 177).

Exemple 177: demandes de reformulation dans la dyade Morgane

Interaction 3	MM194	alors comment ça dit ça / les crevettes (?)	SPA3
Interaction 4	MM72	vraies [Sej] ?	SPA3
Interaction 5	MM102	des [Ko] des ::?	SPA2

Exemple 178 : reformulation avec fonction épilinguistique. Interaction Jérémy 3 – SPA2.

JJ28	la [tɛ:visiø] // mets en place d'accord ?	MVT1
LE29	quoi ?	MVT2
JJ29	j(e) mets en place	MVT3
LE30	tu mets en place le salon ?	MVT4
JJ30	ouais //	MVT4

Dans l'exemple 178, la demande de confirmation de Jérémy (JJ28) concerne l'organisation de l'espace de jeu symbolique (dînette). Le dialogue se situe au début de l'interaction, les interlocuteurs négocient la mise en place du jeu (phase d'ouverture; Adam, 1987; 2005). L'enfant demande l'accord de son partenaire de jeu sur la mise en place du matériel. Sa demande ne va cependant pas être saisie par la logopédiste et son énoncé va devenir l'item source de cet échange de type SPA. Cet échange mérite que nous nous y attardions un peu. En effet, nous pouvons supposer que l'intervention de l'enfant ne transmet pas une information suffisamment complète pour être appréhendée par la logopédiste. Cette dernière produit donc une demande de clarification (LE29) générale, qui ne concerne pas directement la forme de l'énoncé en soi, mais plutôt des aspects pragmatiques liés à l'intercompréhension.

Néanmoins, cette demande induit une auto-reformulation hétéro-initiée chez Jérémy (JJ29), qui ajuste la forme morphosyntaxique de son énoncé (présence du pronom de première personne du singulier, fréquemment omis chez les enfants avec troubles spécifiques du développement du langage¹⁶⁷) et actualise ainsi une prise en charge énonciative (Bronckart, 1997). Nous pourrions envisager que l'enfant a interprété la demande de clarification comme une demande de reformulation concernant la forme même de son énoncé et non son contenu. La logopédiste semblait rechercher une précision sur le plan phonologique, l'intelligibilité d'une partie de l'intervention étant compromise (JJ28), c'est une modification discursive qui a eu lieu, sous forme justement de prise en charge énonciative. L'item source identifié par l'enfant ne semble donc pas être identique à l'item source identifié par la logopédiste. Dans ce sens, nous pourrions considérer que l'enfant est responsable de l'initiation de la SPA, par l'interprétation qu'il fait de la demande de clarification de la logopédiste. Nous pouvons envisager que l'enfant a développé une sensibilité à ses difficultés, dotée d'une capacité de changement, et qu'il suffit d'une forme de rupture dans l'échange dialogique (demande de clarification par exemple) pour provoquer un ajustement de sa production langagière.

2.1.3.3. Reprises dans les quatrièmes mouvements: analyse des actes de langage

Les deux exemples suivants (179 et 180) nous permettront de décrire le fonctionnement des reprises dans les quatrièmes mouvements.

Exemple 179: ratification au moyen d'une reformulation. Interaction Juliette 1 – SPA7.

LC177	<u>(désigne la "brouette") et ça ça s'appelle comment ?</u>	
	//	MVT1
LC177	on range la brou:	MVT2
JW177	ette	MVT3
LC178	la brouette /	MVT4
LC178	exactement !	MVT4
JW178	<i>allez les animaux / faut partir</i>	

La non-réponse de l'enfant à la demande de dénomination de la logopédiste initie l'échange de type SPA (pause longue suite à LC177). Cette dernière produit ensuite une ébauche qui est complétée par l'enfant (JW177).

¹⁶⁷ Chapitre 2(2).

La logopédiste reformule finalement le mot (reprise isolée), offrant à l'enfant le modèle adéquat du mot attendu. Elle clôt la séquence au moyen d'une évaluation (voir plus haut). Cette combinaison «reformulation + évaluation ou reformulation + phatique» est fréquente dans les ratifications. Nous observons une configuration semblable avec les répétitions, comme le démontre l'exemple 180.

Exemple 180: ratification au moyen d'une répétition. Interaction Stan 1. SPA6

LA178	mhm mhm / Stan j(e) voulais te d(e)mander avant / on dit i(l) y a pas crabes /	MVT2
LA178	ou i(l) y a pas DE crabes ?	MVT2
SC175	de crabes	MVT3
LA179	de crabes /	MVT4
	hein ouais /	MVT4
	bon / i(l) y a pas de crabes alors / j(e) peux mettre mes mains dans l'eau / dans l'eau (chuchote) j'ai un p(e)tit peu peur quand même /	MVT4

La logopédiste initie l'échange de type SPA au moyen d'une demande de confirmation, qui contient deux propositions de formulation à l'enfant (LA178). Plusieurs tours de paroles séparent l'item source de l'initiation faite par la logopédiste¹⁶⁸. L'enfant répète la seconde proposition (SC175). La logopédiste ratifie affirmativement cette intervention au moyen d'une hétéro-répétition associée à un phatique (LA179).

2.2. Implication des locuteurs dans la production des reprises

Comme nous l'avons vu plus haut, les locuteurs peuvent se reprendre eux-mêmes (auto-reprise) ou reprendre les propos de l'interlocuteur (hétéro-reprise). Nous avons analysé la répartition de ce critère (auto vs hétéro) dans l'ensemble des dyades, d'une part tous locuteurs confondus (figure 49) d'autre part en distinguant les interlocuteurs (figure 50). L'analyse de la responsabilité dans la production des reprises est un moyen d'observer la coopération interactive des locuteurs. Comme nous l'avons vu plus haut, les auto-reformulations mettent en évidence une fonction d'autorégulation chez le locuteur (au niveau des contenus, de la relation ou du discours). Quant aux hétéro-reformulations, elles peuvent agir à des fins d'intercompréhension, de régulation de l'interaction (manifestation de son attention) et de la relation (définition des places).

¹⁶⁸ Voir exemple 8.

Nous avons ensuite mis en évidence l'implication de chaque locuteur dans la production des auto vs hétéro-reprises (figures 51 et 52) en essayant de comprendre comment ces interventions paraphrastiques s'enchaînent au sein même des échanges de type SPA (exemples 181 à 187).

2.2.1. Répartition des auto et hétéro-reprises dans les interventions

Parmi les reformulations, plus de la moitié sont des *hétéro-reformulations* (figure 49). Un quart environ est représenté par des *hétéro-répétitions*. Les *auto-reformulations* et *auto-répétitions* sont produites à un faible pourcentage. Ce résultat concernant l'importance des hétéro-reprises n'est pas étonnant en soi et il correspond à nos attentes. En effet, lors de relations asymétriques sur le plan des compétences langagières les hétéro-reprises sont fréquentes (Faraco, 2002; Arroyo, 2003), d'autant plus avec des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage (de Weck, 2000).

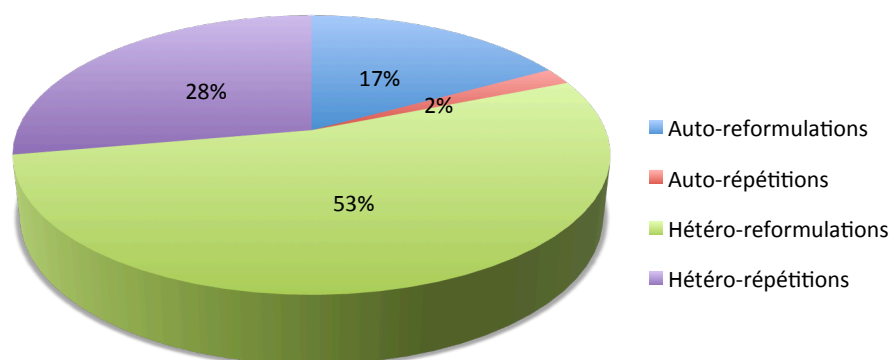


Figure 49: répartitions des auto vs hétéro-reprises dans les interventions (100% = 518).

Une partie comporte un objectif d'acquisition/apprentissage (de Pietro & *al.*, 1989; de Weck, 2000; Chouinard & Clark, 2000; 2001, notamment), une autre permet d'assurer l'intercompréhension, comme nous l'illustrons dans les exemples 181 et 182.

Exemple 181: hétéro-reprises avec un objectif d'acquisition – apprentissage. Interaction Jérémie 1 – SPA7.

LE106	la maison de qui ?		
JJ106	de quelqu'un / et (i)ls ont / a [py] [tuve] un		MVT1
LE107	i(l)s ont plus TRouvé / la maison de qui / de quelqu'un c'est qui ?	hétéro-reformulation	MVT2
JJ107	non / (i)l a [py] TRouvé / i(l) y a / avant i(l) a pas de maison eux	hétéro-répétition	MVT3
LE108	avant i(l)s avaient pas d(e) maison ?		MVT4
JJ108	ouais		MVT4

Par l'insistance d'intensité vocale qu'elle porte sur le groupe consonantique initial du mot «trouvé», la logopédiste suggère une intention d'offrir à l'enfant un modèle de production (LE107). L'enfant se saisit de cette formulation, imite l'insistance et produit le mot de manière appropriée (JJ107). Cet échange de type SPA se réalise sans que le dialogue concernant le scénario du jeu symbolique soit interrompu.

Exemple 182: hétéro-reformulations avec objectif d'intercompréhension.

SC46	oh mais elle est [syro] la table		MVT1
LA49	je n'ai pas compris		MVT2
SC47	elle est [syro] la table	auto-reformulation	MVT3
LA50	j'ai toujours pas compris		MVT2
SC48	sur [OLE] table	auto-reformulation	MVT3
LA51	ah / enlever ? //	hétéro-reformulation	MVT2
	enlever la table ?	hétéro-reformulation	MVT2
SC49	ouais		
LA52	i(l) faut enlever la table	hétéro-reformulation	MVT2
SC50	ouais /		
	sur l'eau / faut mettre	auto-reformulation	MVT3
LA53	faut mettre la table sur l'eau aussi bon /		MVT4
SC51	ouais		MVT4

Dans l'exemple 182 se suit un enchâssement (Gülich & Kotchi, 1983) d'auto-reformulations de l'enfant hétéro-initiées par la logopédiste qui ne saisit pas le sens de l'intervention. Cette dernière explicite son état d'incompréhension au moyen d'une demande de clarification (LA49). Elle produit des hétéro-reformulations successives jusqu'à ce qu'elle parvienne à une incompréhension qui permette au dialogue de se poursuivre. Cet extrait nous semble bien recouvrir la notion de *restructuration verticale* décrite par Hoodin (2011)¹⁶⁹.

2.2.2. Répartitions des auto vs hétéro – reprises en fonction du locuteur.

De manière générale, la répartition des reprises est relativement homogène en fonction des locuteurs, avec néanmoins une supériorité en pourcentage pour les logopédistes (57%) (figure 51). Ce résultat peut se comprendre en fonction de l'asymétrie des compétences langagières de chacun des locuteurs, comme nous l'avons évoqué plus haut. En effet, d'une part l'asymétrie sur le plan des capacités langagières implique des problèmes d'intercompréhension dus notamment aux difficultés langagières des enfants affectant des niveaux linguistiques divers.

¹⁶⁹ Voir Chapitre 4.

Ces pannes conversationnelles peuvent être résolues au moyen de reformulations de la part du locuteur plus compétent (Yoder & *al.*, 1997; de Weck, 2000 et 2006; Ingold & *al.*, 2008). D'autre part, l'asymétrie au niveau du statut et des places des interlocuteurs, implique des reformulations de la part de la logopédiste, dans le but d'offrir un modèle à l'enfant et de l'encourager à s'en saisir verbalement, ce deuxième objectif n'étant pas systématiquement atteint. Ces deux aspects pourraient expliquer la légère supériorité de reprises chez la logopédiste.

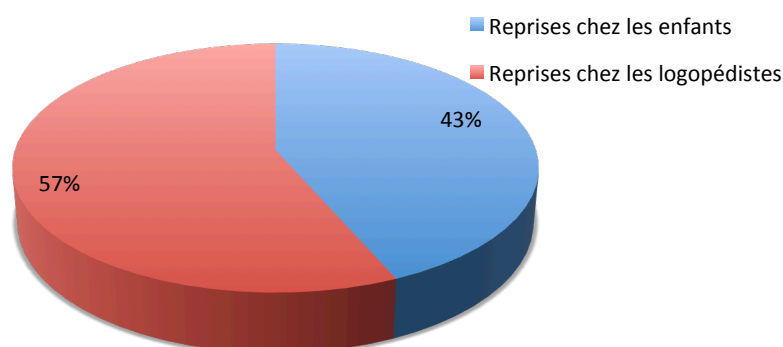


Figure 50: pourcentage de reprises par interlocuteur (100% = 518).

Les fonctions de ces reprises sont cependant différentes selon le contexte, le but de l'échange de type SPA et le locuteur, comme nous allons encore le préciser dans ce qui va suivre.

2.2.2.1. Reprises chez les logopédistes

Les logopédistes produisent majoritairement des hétéro-reformulations (70%) et des hétéro-répétitions (24%) (figure 51). Le résultat concernant les hétéro-reformulations est conforme à nos attentes, si nous nous référons aux études citées précédemment.

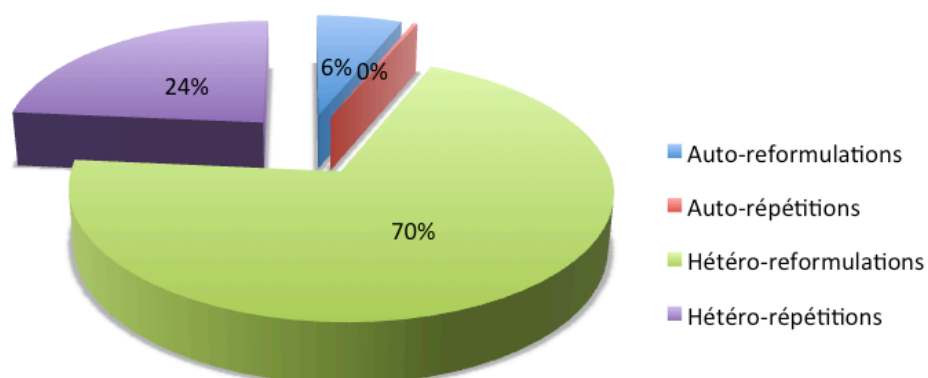


Figure 51: pourcentage des auto vs hétéro reprises chez les logopédistes (100% = 293).

Grâce aux hétéro-reformulations, l'adulte offre un modèle approprié de production en reprenant et en ajustant la production de l'enfant. Les hétéro-répétitions quant à elles, pourraient être considérées comme une stratégie propre au contexte logopédique: soit la logopédiste répète la reformulation correcte de l'enfant dans le but de valider sa production, soit elle confronte l'enfant avec son propre modèle de production, l'encourageant ainsi dans une démarche de jugement (phonologique, lexical, morphosyntaxique, discursif ou pragmatique), comme nous le constatons dans les exemples 183 (niveau phonologique) et 184 (niveau discursif). En ce sens, ce processus pourrait faire partie des rétroactions de type «négociation de la forme» mises en évidence par Lyster (1994; 1999, notamment)¹⁷⁰. Les auto-reformulations semblent également être produites comme une stratégie d'étayage dans le but de rendre une saisie de l'enfant plus aisée, comme nous l'illustrerons dans les exemples 185 et 186. Quant aux auto-répétitions, elles sont pratiquement inexistantes (une unique occurrence).

Exemple 183: hétéro-répétition / reformulation (niveau phonologique) de la logopédiste A. Stan 4 - SPA4.

SC44	aussi [œ] pied		MVT1
LA45	[œ] pied ?	hétéro-répétition	MVT2
	ou le pied ?	hétéro-reformulation	MVT2
SC45	le pied		MVT3
LA46	voilà / ça c'est le pied /	hétéro-reformulation	MVT4
	absolument! / ouais /		MVT4

La logopédiste répète dans un premier temps l'item source (reprise isolée); elle reformule ensuite le tout sous forme de demande de confirmation (LA45). Cet enchaînement (répétition – reformulation avec demande de confirmation) rend clairement perceptible une tâche de jugement et la volonté de la logopédiste de faire en sorte que l'enfant puisse distinguer les formulations en fonction des contextes de production et éventuellement s'approprier la formulation, ce qui se réalise au tour de parole suivant (SC45). Nous retrouvons, chez la logopédiste, le même type d'enchaînement dans l'exemple 179, mais dans une SPA concernant le niveau discursif cette fois.

¹⁷⁰ Voir Chapitre 4.

Exemple 184¹⁷¹: hétéro-répétition / reformulation (niveau discursif) de la logopédiste E. JérémY 2 – SPA2.

LE83	ça va alors // quand c'est qu'on mange ?			
JJ83	depuis longtemps			MVT1
LE84	depuis longtemps ? /	demande de confirmation	hétéro-répétition	MVT2
	on a déjà commencé ? //			MVT2
	ou dans PAs longtemps ?	demande de confirmation	hétéro-reformulation	MVT2
JJ84	longtemps			MVT3
LE85	j'ai pas compris JérémY ?			MVT2
JJ85	dans longtemps			MVT2
LE86	dans longtemps ? /			MVT2
	ah c'est pas prêt //			MVT4

Sur le plan discursif, l'enfant produit une préposition inadéquate par rapport à la donnée aspectuelle de l'intervention de la logopédiste (LE83) (voir exemple 94). En effet, la logopédiste demande à quel moment va-t-on manger (action qui n'a pas encore eu lieu) et la préposition utilisée par l'enfant implique que l'action a déjà eu lieu et se prolonge (JJ83). La logopédiste répète l'intervention de l'enfant sous forme de demande de confirmation (reprise isolée; LE84). S'ensuit une pause (indice d'une possibilité de prise de parole pour l'enfant). La logopédiste produit ensuite une explication sous forme de demande de confirmation (commentaire métalinguistique), à laquelle l'enfant ne répond pas, malgré un temps de pause plus important (possibilité claire d'une prise de tour par l'enfant). Elle fait donc une proposition au moyen d'une reformulation, toujours sous forme de demande de confirmation, en insistant sur la négation «PAs». L'enfant répond par une répétition de la fin de la proposition, mais n'utilise pas la négation, indiquant probablement qu'il refuse cette proposition (JJ84). La logopédiste enchaîne sur une demande de clarification (LE85) qui permet à JérémY de préciser sa pensée (JJ85). L'intercompréhension étant atteinte, la SPA se clôt par un commentaire de la logopédiste sur le contenu du jeu (LE86). L'actualisation de ce type de stratégie (répétition – demande de confirmation – reformulation) est fréquente dans l'ensemble des dyades.

Exemple 185: auto-reformulation de la logopédiste B. Interaction Jo3 - SPA6.

JO251	et / les [myti] de couleurs / ça fait pas peur / les [MYti] couleurs / j'en ai d(é)jà vu	MVT1
LB252	les [myti] couleurs ? /	MVT2
	les_ quoi ?	MVT2
JO252	les [miti] couleurs serpents	MVT3
LB253	ah ::_ c'	MVT2
JO253	ça c'est::	MVT3
LB254	les mul / ti / co / lores	MVT2
JO254	colores /	MVT3

¹⁷¹ Echange de type SPA déjà discuté dans deux autres contextes (exemples 94 et 121).

Dans l'exemple 185, la logopédiste produit une demande de confirmation en répétant la formulation de l'enfant isolément, puis enchaîne sur une demande de clarification en amorçant une auto-reformulation (LB252: les_), ce qui est en fait un essai infructueux d'interprétation de la formulation de l'enfant. Cette intervention déclenche chez ce dernier une auto-reformulation, sans pour autant qu'il ne produise la forme appropriée (JO253). Néanmoins, l'intervention de ce dernier suffit pour atteindre l'intercompréhension: la logopédiste propose alors la forme appropriée par une hétéro-reformulation (LB254) et l'enfant peut alors se saisir de la fin du mot en le reformulant (JO254).

L'exemple suivant présente une autre fonction de l'auto-reformulation chez les logopédistes.

Exemple 186: auto-reformulations de la logopédiste A. Interaction Stan1 - SPA10.

(...)		
LA218	mais quand toi tu parles / tu peux dire / je dors /	MVT2
	ou je vais dormir ?	MVT2
SC215	[domir]	MVT3
LA219	ou / je me couche	MVT2
SC216	i couche / moi	MVT3
LA220	voilà /	MVT4
	moi / je me couche /	MVT4
	moi je vais aller me coucher /	MVT4
	je me mets au lit /	MVT4
	tu peux dire d'un tas d(e) manières différentes //	MVT4

Dans cet extrait, la logopédiste produit un enchaînement de 5 auto-reformulations (LA218 / 219 / 220), entrecoupées par des saisies de l'enfant (SC215 / 216) (ce qui illustre par ailleurs assez clairement une *restructuration verticale* ; Hoodin, 2011). Ces auto-reformulations semblent avoir pour objectif d'offrir à l'enfant différentes expressions possibles, liées à l'expression produite par l'enfant dans l'item source (voir exemple 70/71 ; SC210: oh / moi (i)l a fait dodo).

2.2.2.2. Reprises chez les enfants

Les auto/hétéro-reformulations et les hétéro-répétitions sont représentées de manière équivalente dans l'ensemble des interventions des enfants (figure 52).

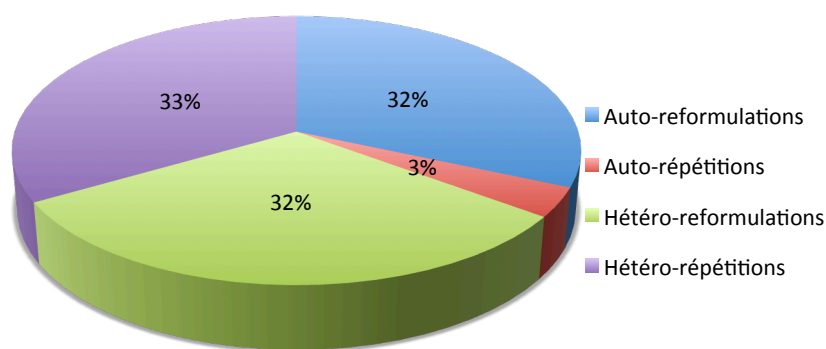


Figure 52: pourcentage d'auto vs hétéro-reprises chez les enfants (100% = 225).

Les hétéro-reprises soulignent probablement l'activité de l'enfant qui tente de se saisir de la formulation proposée par l'adulte.

Les auto-reformulations révèlent l'activité de l'enfant qui développe une conscience de sa difficulté et fait une tentative pour parvenir à une formulation plus appropriée. Elles sont également utilisées dans le but d'assurer l'intercompréhension lors d'une demande de clarification par exemple. Quant aux auto-répétitions, elles pourraient démontrer une impossibilité momentanée de s'ajuster à la production attendue. Nous mettons en évidence ces différentes interprétations au moyen des exemples suivants.

Exemple¹⁷² 187: hétéro-reformulations chez l'enfant. Interaction Jérémie 5 – SPA 2.

JJ51	ouais / par-dessus le / les [tʁokodil]	MVT1
LE52	les CROcodiles	MVT2
JJ52	[tro / kodil]	MVT3
	hétéro-reformulation	

Dans l'exemple 187, Jérémie tente de répéter, la reformulation de la logopédiste (JJ52). Même s'il ne parvient pas à produire la forme attendue, il démontre sa volonté de contrôler sa propre production phonologique du mot en vue d'un changement, ce qui est mis en évidence par la stratégie de segmentation syllabique qu'il actualise de sa propre initiative dans une reprise isolée du mot.

¹⁷² Echange de type SPA discuté dans le contexte des propositions (exemple 132).

Exemple 188¹⁷³: auto-reformulations chez l'enfant. Interaction Jérémy 3 – SPA5.

JJ97	<...> / [takakale] /		MVT1
	[takale] /	auto-reformulation	MVT1
	ça veut dire en arrière en avant / r(e)garde (geste de balancement) //		MVT1
	ça veut dire faire comme ça / j(e) crois		
LE98	ah / elle s'est balancée ?		MVT2
JJ98	ouais		

Jérémy produit une auto-reformulation de son intervention (reprise isolée). L'explication accompagnée de gestes qui fait suite, démontre que l'enfant a conscience que sa formulation n'est pas compréhensible pour son interlocuteur.

Exemple 189: auto-répétition chez l'enfant. Interaction Jo 4 – SPA5

JO66	on vole une flèche		MVT1
LB67	on vole une		MVT2
JO67	flèche /	auto-répétition	MVT3
JO67	ah non une p / une	auto-reformulation	MVT3
LB68	une // pl		MVT2
JO68	plume		MVT3
LB69	une plume / exact!		MVT4

L'exemple 189 met bien en évidence le travail de contrôle que doit effectuer l'enfant sur sa production afin de choisir la forme linguistique, ici le lexème nominal, lui permettant d'évoquer sa représentation. La logopédiste initie une auto-reformulation chez l'enfant en effectuant une ébauche (LB67). Jo produit une auto-répétition de l'item source. Il démontre qu'il a conscience d'une inadéquation, mais semble placer celle-ci au niveau phonologique, ce qui est mis en évidence par l'insistance intonative qu'il place sur la syllabe finale du mot flèche (JO67). Il ébauche ensuite une auto-reformulation du lexème nominal, témoin de son incertitude sur le plan sémantique ou phonologique, sans parvenir toutefois à le produire intégralement (ce qui pourrait être interprété en tant que manque du mot¹⁷⁴). Momentanément, il ne peut répondre aux attentes de la logopédiste qui, dès lors, ébauche le début du mot en guise de stratégie d'étayage, ce qui permet à Jo d'exprimer l'item lexical approprié. Notons encore que l'item source de cet échange de type SPA est une bi-occurrence d'un item source antérieur; nous supposons que ce contexte peut alors favoriser le statut d'incertitude de cet item.

¹⁷³ Echange de type SPA précédemment discuté dans le contexte des initiations des enfants (exemple 81), celui des assertions explicatives (exemple 118) et celui des ratifications chez les logopédistes (exemple 155).

¹⁷⁴ Voir Chapitre 3.

2.3. Discussion : rôle des reprises

Les recherches en acquisition/pathologie du langage et dans les interactions exolingues ont clairement mis en évidence l'importance des reprises dans les dialogues adultes – enfants, expert – apprenant, d'une part comme stratégie d'étayage verbal (de Weck, 2000; Vinter, 2000, notamment), dans le but de permettre à l'enfant de poursuivre, réorienter son discours malgré un obstacle langagier. La reprise peut être envisagée comme outil d'acquisition/apprentissage (Martinot 2000, 2003; Bernicot & Clark, 2009, Faraco 2002, notamment), visant d'une part à modifier une intervention de l'enfant/apprenant, lui fournir un modèle verbal afin qu'il puisse se l'approprier, d'autre part à s'accorder sur la forme linguistique des énoncés et les intentions de chacun.

Dans les échanges de type SPA, nous avons mis en évidence une proportion importante d'interventions produites sous forme d'assertions ou de directifs, reprises d'interventions antérieures (reformulations ou répétitions de l'interlocuteur ou du même locuteur¹⁷⁵). De fait, nous avons constaté que sur la totalité des interventions, un peu plus de la moitié était représentée par des reprises. En référence aux théories de l'acquisition et de la pathologie du langage (Martinot 2000, 2003; de Weck, 2000; Faraco 2002, Bernicot & Clark, 2009¹⁷⁶), nous avons supposé que les interventions contenant une reprise devraient être majoritaires dans l'ensemble des échanges de type SPA. Cette hypothèse était formulée en lien avec les résultats des recherches concernant l'acquisition des langues et du langage, donc ayant lieu dans des relations dites asymétriques. La situation de thérapie logopédique, rappelons-le, présente une asymétrie sur le plan des rôles, des statuts et des compétences langagières, dont l'origine est non seulement la différence d'âge, mais encore la présence de troubles de développement du langage dont sont affectés les enfants. Cela en fait une situation spécifique qui nous a conduite, et ceci nous ramène à l'origine de cette recherche, à nous poser deux questions. En quoi et comment, les reprises étayent-elles l'enfant dans son processus d'acquisition – apprentissage en situation de thérapie logopédique ? Peut-on les considérer comme un outil dans les thérapies logopédiques ? Et si oui, qu'est-ce qui peut en faire justement un outil ?

¹⁷⁵ Chapitre 2(1.3.)

¹⁷⁶ Chapitre, 5, 4.2.5.

Ce qui revient à orienter notre réflexion sur le rôle et la place des reprises dans les interactions logopédiques. Notre discussion tentera de contribuer à formuler quelques éléments de réponse en essayant de mettre en évidence la responsabilité des locuteurs dans la verbalisation de reprises et la manière dont elles sont produites.

2.3.1. Responsabilité des locuteurs dans la production des reprises

De manière générale, nous avons observé que les reprises dans les échanges de type SPA n'étaient pas l'apanage des adultes. En effet, enfants et logopédistes se répartissent un pourcentage relativement semblable de reprises dans l'ensemble des échanges. Une différence apparaît cependant au niveau de la nature de ces reprises et de leur fonction dans la conversation.

2.3.1.1. Reprises produites par les logopédistes

Nous avons pu mettre en évidence chez les logopédistes une nette majorité d'hétéro-reformulations et des hétéro-répétitions (figure 52). Dans ce sens, les logopédistes interagissent beaucoup plus fréquemment en reprenant les propos de l'enfant que les leurs, ce qui peut paraître relativement naturel, compte tenu du contexte et du fonctionnement de ce processus. En effet, les hétéro-reformulations agissent autant sur le plan de la négociation des contenus (marques d'incompréhension, recherche d'un accordage, par exemple) que de la relation (définition des places) (Gülich & Kotchi, 1983). Ces deux dynamiques sont fondamentales dans ce type d'interaction. Il est cependant intéressant de noter que les quelques auto-reformulations peuvent être considérées comme une stratégie d'étayage langagier. Nous avons mis en évidence trois modalités différentes.

- La logopédiste propose différentes expressions synonymes (exemple 186).
- L'auto-reformulation, souvent partielle comme dans l'exemple 185, sert à indiquer une difficulté affectant l'intercompréhension et est intégrée à une demande de clarification. On peut alors lui attribuer une fonction d'autorégulation de la relation et des contenus (Gülich & Kotchi, 1983). Elle suit immédiatement une demande de confirmation avec hétéro-répétition de la formulation inappropriée de l'enfant.

Nous avons ainsi pu mettre en évidence un enchaînement d'interventions produit à plusieurs reprises dans les échanges de type SPA à savoir:

- a) Demande de confirmation avec hétéro-répétition de la forme inappropriée produite par l'enfant (de Weck, 2006);
 - b) Demande de confirmation avec auto-répétition partielle et demande de clarification;
 - c) Hétéro-reformulation de l'enfant.
- La logopédiste offre différentes interprétations d'une forme incertaine en s'auto-reformulant. La plupart du temps, nous observons des demandes de confirmation et des questions fermées produites sous cette forme. L'enfant est alors encouragé à faire un choix en fonction de sa représentation propre du sens du message transmis et ce choix est facilité par le type de réponse attendue, en terme affirmatif ou négatif.

Ces démarches induisent chez l'enfant l'activation de sa conscience épilinguistique, car cette démarche l'encourage à comparer différentes formes afin de sélectionner celle qui lui convient.

Concernant les hétéro-reformulations, nous relevons deux points. D'une part, une partie de ces reprises est formulée avec une intention directive. Cette intention se réalise par des demandes de confirmation ou de clarification. Ce sont souvent des reprises isolées, produites avec une intonation ascendante (Branca-Rosoff & Gomila, 2004), qui mettent en évidence une difficulté dans le discours de l'enfant et simultanément attirent son attention. Elles interviennent soit dans le but de lever un doute au niveau de l'intercompréhension (demande d'une confirmation ou de précisions concernant l'interprétation d'un énoncé de l'enfant), soit pour encourager une saisie de l'enfant. D'autre part, et plus particulièrement dans le cas où elle invite l'enfant à effectuer une saisie, la logopédiste utilise des stratégies d'étayage auxiliaires, qui complètent la reprise, dont nous avons répertorié huit formes:

- a) au niveau suprasegmental:
 - accroissement de l'intensité sur la syllabe/phonème problématique;
 - allongement d'un phonème jugé problématique;
 - segmentation syllabique;
 - ralentissement du débit;

b) au niveau gestuel:

- étayage gestuel pour renforcer l'intercompréhension;
- accompagnement du phonème problématique au moyen d'un geste Borel-Maisonny¹⁷⁷ (Borel-Maisonny, 1973; Silvestre de Sacy, 2008).

c) au niveau verbal:

- vocatif interpellant l'enfant et précédant l'hétéro-reformulation;
- hétéro-reformulation avec changement énonciatif (Bronckart, 1997) (passage du discours représenté au dialogue sans prise de rôle) indiquant à l'enfant une modification du type de discours et l'initiation de l'échange de type SPA.

Ces stratégies sont régulièrement utilisées par l'ensemble des logopédistes du corpus. Nous pouvons les considérer comme appartenant à une communauté de pratiques parmi les logopédistes.

Quant aux enfants, nous avons observé une réceptivité à ces différentes démarches de reprises, qui se révèle par ailleurs également au moyen de la production de reprises, ce que nous allons discuter dans le point suivant.

2.3.1.2. Reprises produites par les enfants

En premier lieu, nous mettons en évidence une répartition relativement semblable entre les hétéro-reprises et les auto-reprises. Cette répartition diffère donc de celle mise en évidence chez les logopédistes. Plus particulièrement, les auto-répétitions sont faiblement représentées; leur présence est souvent liée à une impossibilité momentanée de formuler un item de manière appropriée, comme nous le verrons dans la dernière partie de cette discussion.

Suite à une reprise de leurs propos par les logopédistes, les enfants interviennent fréquemment au moyen d'une hétéro-reprise auto-initiée, c'est-à-dire sans demande explicite des logopédistes, ils prennent l'initiative de produire une reprise. Ces reprises sont fréquemment isolée, dans le sens où elles mettent en évidence la difficulté de l'enfant (Berger, 2008).

¹⁷⁷ Voir Chapitre 1.

Cette démarche nous paraît fondamentale, dans le sens où elle souligne chez l'enfant d'une part une conscience de son statut de patient, d'autre part son investissement dans la thérapie. Nul besoin de le solliciter explicitement, il initie son propre changement. Ce qui nous conforte dans cette hypothèse, c'est le fait que les enfants semblent en plus s'approprier les stratégies d'étayage auxiliaires (citées plus haut) offertes par les logopédistes. De leur propre chef, ils utilisent par exemple la segmentation syllabique et le ralentissement du débit pour accroître la possibilité de contrôle sur leur production (exemple 187) et faciliter le processus de changement. De même, les auto-reformulations mettent en évidence une perception de leurs propres difficultés, l'activation d'une conscience épilinguistique (forme de «tâtonnement linguistique» et la possibilité d'effectuer une modification de manière auto-régulée (avec anticipation du changement linguistique à effectuer).

En allant dans le même sens, nous aimerions également souligner une certaine «endurance» des enfants qui acceptent parfois d'entrer dans des échanges de type SPA relativement long (exemple 94, notamment) ou s'enchaînent offres des logopédistes et saisies des enfants (effet de structuration verticale, Hoodin, 2011).

Ainsi l'ingrédient majeur des échanges de type SPA nous semble bel et bien être la reprise, fonctionnant à la fois comme stratégie d'étayage verbal (de Weck, 2000; Vinter, 2000, notamment) et moyen de saisie. Ce moyen permet d'offrir à l'enfant la possibilité de poursuivre son discours malgré un obstacle langagier. La logopédiste propose un modèle verbal et donne à l'enfant les moyens de se l'approprier, notamment au moyen des stratégies prosodiques, gestuelles et verbales décrites ci-dessus. L'enfant, quant à lui, tente, par le biais des hétéro-reprises, ainsi que des auto-reformulations, de se saisir de ces formes et d'exercer un contrôle sur son propre discours, contrôle que nous avons qualifié d'épilinguistique. Son investissement dans le processus thérapeutique est notamment mis en évidence par ses auto-initiatives.

Comme nous l'avons dit plus haut, les objectifs de recherche d'intercompréhension et d'aide au processus d'acquisition/apprentissage (phénomène de bifocalisation, Bange, 1992) sous-tendus par les échanges de type SPA sont à même d'expliquer la production importante de reprises par les interlocuteurs, autant enfants que logopédistes.

Si ces reprises, semblent clairement un moyen de médiation dans les processus acquisitionnels (reprises intégrées, ébauches et commentaires métalinguistiques, notamment) une question subsiste, celle de leurs effets sur l'acquisition. Dans ce sens, nous avons cherché à identifier les appropriations des enfants, leur capacité à utiliser de manière autonome un élément intégré au préalable dans un échange de type SPA. C'est ce que nous souhaitons aborder au point suivant.

3. Phénomènes acquisitionnels dans les échanges de type SPA

Les cinq interactions enregistrées sur une durée de deux mois et demi nous ont ouvert l'accès à la dynamique des échanges de type SPA et permis une description longitudinale de leur fonctionnement. Dans ce sens, nous avons postulé la probabilité de bi-occurrence(s) des items sources (deux ou plusieurs occurrences d'un même item source). Ce chapitre nous permet de suivre les phénomènes acquisitionnels qui se réalisent dans les échanges de type SPA. Ces phénomènes semblent notamment s'opérer sous forme de bi-occurrence apparaissant de deux manières: soit un item source est réinséré dans un nouvel échange de type SPA, produit conjointement par l'enfant et la logopédiste, soit il est produit de manière autonome par l'enfant uniquement. Nous avons distingué:

- a) les bi-occurrences d'item source à l'intérieur d'une même interaction et/ou entre interactions, ces dernières nous permettant d'approcher une caractéristique longitudinale du phénomène. Nous avons postulé une production accrue de bi-occurrences intra-interaction en fonction d'une part de la continuité référentielle (même référent utilisé au cours d'une interaction) et de la proximité des items sources entre eux.
- b) les bi-occurrences de productions langagières ayant eu un statut d'item source, définies en tant que bi-occurrences de type signe en usage (production autonome par l'enfant seul) ou en mention (faisant l'objet d'un nouvel échange de type SPA)¹⁷⁸ et considérées comme divers degré d'approches de la forme appropriée d'un item source. Tenant compte de l'asymétrie de l'interaction, et du statut des interlocuteurs nous avons postulé une production plus importante de bi-occurrences de type signe en mention.

Dans nos analyses, nous avons pris en compte les items sources qui apparaissaient isolément (au sein d'un unique échange de type SPA) et ceux qui faisaient l'objet de plusieurs échanges de type SPA, et ceci au sein d'une même interaction (intra-interaction) ou dans les interactions ultérieures (inter-interaction).

¹⁷⁸ Voir à ce propos le dispositif méthodologique (4.2.5.).

Dans un premier temps, dans les interventions des enfants, nous avons répertorié les bi-occurrences dites en mention et celles dites en usage, afin d'observer une éventuelle automatisation de la production l'item source mis en évidence dans un échange de type SPA. Puis nous avons cherché à suivre le processus acquisitionnel de ces bi-occurrences, en repérant toutes les occurrences d'un même item source dans une dyade. Nous les avons classées selon le degré d'approche de la forme linguistique appropriée, qualifiée en termes de répétition (I), amélioration (A) et forme appropriée (FA)¹⁷⁹. Selon nos hypothèses, établies en fonction des notions de rôles et de statut des interlocuteurs dans ce contexte, les bi-occurrences de type amélioration et forme appropriée devraient être plus nombreuses que les répétitions, particulièrement dans les formes en mention.

Ce chapitre comporte deux parties. Dans la première, nous présentons les résultats de nos analyses concernant la présence vs absence de bi-occurrence des items sources dans les échanges de type SPA. Nous exposons dans un premier temps nos observations concernant ce critère, en le croisant avec celui de la répartition des niveaux linguistiques représentés dans ces échanges. Dans un second temps, nous analyserons le phénomène de bi-occurrences inter vs intra-interaction.

La deuxième partie se consacre à l'analyse des phénomènes acquisitionnels en tenant compte du critère de forme en mention vs en usage. C'est dans ce cadre que nous communiquerons nos résultats liés à l'approche de la forme conventionnelle des items reformulés par les enfants en tenant compte des trois critères cités plus haut.

¹⁷⁹ Voir à ce propos le dispositif méthodologique (4.2.5.).

3.1. Items sources isolés vs bi-occurents

Chaque item source identifié est ici analysé en fonction de sa bi-occurrence ou non dans les échanges de type SPA (figure 53). Nous observons ensuite s'il existe une concordance entre la répartition des niveaux linguistiques dans l'ensemble des échanges de type SPA (figure 54) et la répartition de ces niveaux dans les SPA qui contiennent un item source réutilisé. Notre objectif est de vérifier si certains niveaux sont éventuellement privilégiés dans les bi-occurrences.

Selon nos attentes, nous avons pu repérer des échanges de type SPA concernant un item source ayant déjà fait l'objet d'une SPA antérieure. Comme nous pouvons le constater avec la figure 53, ces échanges concernent 15% de l'ensemble des échanges de type SPA.

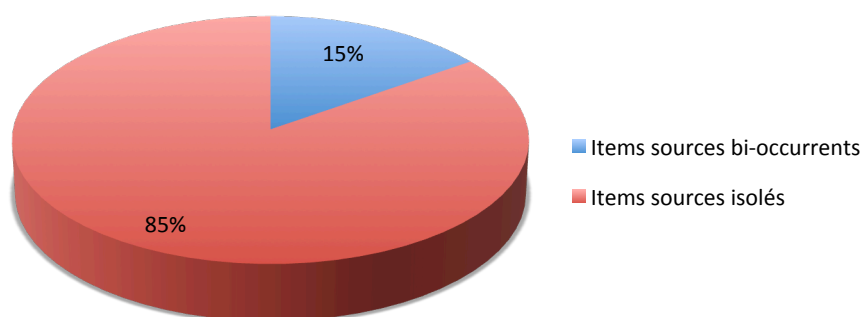


Figure 53: items sources isolés vs réutilisées dans l'ensemble des dyades (100% = 145).

Considérons maintenant les niveaux linguistiques dans les échanges de type SPA concernant des items sources réutilisés. Nous observons qu'à l'exception du niveau pragmatique, l'ensemble des niveaux est représenté. La répartition correspond de manière générale à celle de l'ensemble des SPA. Notons cependant une plus faible production d'échanges de niveau morphosyntaxique dont le résultat, dans la répartition générale (figure 31), est équivalent au niveau lexical.

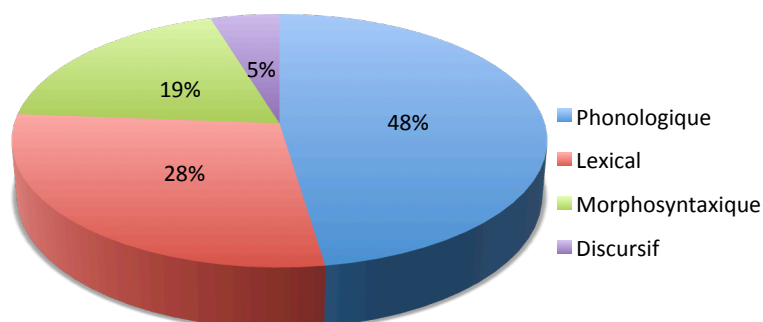


Figure 54: répartition des niveaux linguistiques des items bi-occurents (100% = 21).

Nous illustrons les bi-occurrences des items de quelques échanges de type SPA aux différents niveaux linguistiques au moyen des exemples 190 à 193.

L'exemple 190 décrit une bi-occurrence (SPA3) d'un item source ([kyrœj]) ayant donné lieu précédemment à un échange de type SPA (SPA1).

Exemple 190¹⁸⁰ : item source réutilisé. Niveau phonologique. Interaction Dan5 – SPA1 / SPA3.

SPA1

DM40	i(l)s tournent le [kyrœj]?	MVT1
LD41	les ECU /euils //	MVT2
	i(l)s choisissent où i(l)s vont pis i(l)s planent / i(l)s font zzzzzzzz pouf jusqu'en face	
DM41	écureuil i(l)s zzzzzzzzzzzzz	MVT3

SPA3

DM109	deux [kœr]	MVT1
LD110	deux écureuils	MVT2
DM110	deux [kyr] /	MVT3
	un [kyrœj] /	MVT3
	un [kyrœj] i(l) dort / là / un autre / i(l) dort	MVT3
LD111	voilà / les deux écureuils i(l)s dorment //	MVT4

Lors de la première SPA de l'interaction Dan 5, l'enfant omet le premier phonème du mot «écureuil» de plus il associe un déterminant singulier alors que l'expression est au pluriel (DM40). La logopédiste reformule cette expression en associant le déterminant approprié et en insistant sur les deux premières syllabes du mot (LD41). Dans le tour de parole suivant, l'enfant produit la forme phonologique appropriée de l'item source. Une septantaine de tours de parole plus tard, Dan effectue une double omission dans ce même mot (DM109). La logopédiste lui présente alors la forme phonologique appropriée (LD110). L'enfant réalise alors trois tentatives dans le but de s'approcher de la formulation adéquate, sans parvenir à produire la forme attendue (DM110). La logopédiste ratifie l'échange par une dernière reformulation. Cet item ne fera pas l'objet d'un autre échange de type SPA dans la suite de l'interaction.

Dans l'exemple 191, c'est le niveau lexical qui est concerné par la bi-occurrence.

¹⁸⁰ Exemple déjà discuté dans trois autres contextes (exemple 66 : échange de type SPA sans mouvement 4 ; exemple 83 : niveau phonologique ; exemple 162 : ratification).

Exemple 191¹⁸¹: item source bi-occurrent. Niveau lexical. Interaction Dan3 – SPA1 / SPA2

SPA1

DM2	ici [t] est les polices	MVT1
LD3	ça c:: 'est la police / mais celui-là tu t(e) rappelles c'est pas la police / c'est l'ambulance	MVT2
DM3	ici c'est l'ambulance	MVT3
LD4	là c'est l'ambulance /	MVT4

SPA2

DM16	rouge / mets là	MVT1
LD17	et ça c'est / l'am / bu:	MVT2
DM17	lance	MVT3
LD18	lance /	MVT4
	bravo	MVT4

Lors de l'interaction Dan 3, l'enfant effectue une forme de paraphrasie sémantique¹⁸², produisant le mot «police» au lieu du mot «ambulance» lors du premier échange de type SPA (SPA1 — DM2). Quelques tours de parole plus tard, il utilise le mot «rouge» pour dénommer cet objet (DM16). La logopédiste produit alors une ébauche pour encourager l'enfant à s'approprier la formulation attendue. Elle ratifie finalement l'échange en félicitant l'enfant, lui renvoyant ainsi un feed-back positif et soulignant le caractère d'acquisition – apprentissage de l'échange (voir plus haut: les ratifications).

L'exemple 192 met en évidence ce phénomène au niveau morphosyntaxique.

Exemple 192: item source bi-occurrent. Niveau morphosyntaxique. Interaction Juliette 3 – SPA1 / SPA3.

SPA1

JW46	(i)l a le chevaux / tu vois	MVT1
LC47	LE che / val ?	MVT2
JW47	ouais le cheval	MVT3

SPA3

JW91	waou :: / youhou :: / allez / viens mon chevaux	MVT1
LC92	viens mon che / val / val	MVT2
(4 sec)		
LC93	mais qu'est-c(e) que t(u) as pris un chevAL/ là ?	MVT2
JW93	non	
LC94	c'est quoi ?	
JW94	moi j'ai un chevaux	MVT3

¹⁸¹ Exemple déjà discuté dans un autre contexte (exemple 80: absence du 1^{er} mouvement).

¹⁸² Voir Chapitre 2(2).

Lors de la SPA1, Juliette omet le déterminant associé au mot «cheval» qu'elle produit à la forme plurielle (JW46). La logopédiste reformule l'expression d'une part en insistant sur le déterminant (accroissement de l'intensité vocale), et d'autre part en segmentant le mot en deux syllabes distinctes, probablement dans le but d'insister sur la finale du mot indiquant la forme «singulier» (LC47). L'enfant ratifie et modifie sa production initiale en s'appropriant celle de la logopédiste par répétition (JW47).

Une quarantaine de tours de parole plus tard, lors d'un discours représenté, l'enfant associe un déterminant singulier à la forme pluriel du mot cheval (JW91). La logopédiste modifie alors le type de discours (sort du discours représenté et initie une séquence épilinguistique¹⁸³) pour reformuler l'énoncé de l'enfant en insistant à nouveau sur la forme finale du mot au singulier: d'une part, elle segmente le mot, d'autre part elle répète la dernière syllabe (LC93). Comme Juliette ne reprend pas cette formulation (pause de 4 secondes offrant la possibilité d'une prise de tour), la logopédiste effectue une relance en intégrant l'expression dans une demande. Elle insiste sur la syllabe finale du mot (accroissement de l'intensité) (LC93). L'enfant répond à la demande et la logopédiste réalise une seconde relance sous forme de demande de clarification suscitant une nouvelle production de l'item source. L'enfant reformule l'item source sans que cela corresponde aux attentes de la logopédiste: Juliette associe à nouveau un déterminant singulier à la forme pluriel du mot cheval.

Finalement, le niveau discursif est concerné l'exemple 193 dont les deux échanges de type SPA concernent la même problématique.

Exemple 193: item source bi-occurent. Niveau discursif. Interaction Jo4 – SPA2 / SPA3.

SPA2

LB32	faut d(e) l'équilibre / ça c'est pas facile hein ?	
JO32	ouais / on fait quoi encore / heu on fait / du break	MVT1
LB33	vous AVEZ fait / du break	MVT2
JO33	du break /	MVT3
LB34	d'accord	
JO34	heu on fait_	MVT3
LB35	tu dis «on fait» parc(e) que vous faites toujours maint(e)nant ? / tu vas encore ?	MVT2
JO35	heu non / j'y vais plus	MVT3
LB36	ah t(u) y vas plus /	MVT2
	alors tu peux dire « on FAlsait »	MVT2
JO36	on faisait	MVT3
LB37	voilà /	MVT4

¹⁸³ Piérait-Le Bonniec, 1987; Gombert, 1990; Canut, 2007, voir Chapitre 2.

SPA3

JO44	on fait des «jongles» / on fait du « jongler » / on prend_	MVT1
LB45	on FAI:	MVT2
JO45	faisait du jongler	MVT3
LB46	ouais	MVT4

Cet exemple concerne une question de choix d'une forme verbale en fonction de l'ancrage discursif. Notons que c'est l'unique exemple de ce type dans l'ensemble des reprises. L'enfant évoque un fait passé en utilisant le présent (JO32). La logopédiste reformule une première fois son énoncé au passé composé (LB33) puis effectue une relance sous forme de demande d'explication mettant en lien la forme verbale et l'ancrage discursif. Elle évoque le caractère fini de l'activité avec une attention portée à la valeur aspectuelle et à la distance temporelle (LB35). Elle donne finalement une explication sur l'usage de cette forme (LB36). Quelques tours de parole plus tard, Jo produit à nouveau une forme au présent alors qu'il exprime une activité qui s'est passée et est terminée (Jo44). Au moyen d'une ébauche et d'une marque d'insistance (accroissement de l'intensité et allongement de la syllabe), la logopédiste donne à l'enfant l'impulsion nécessaire pour qu'il puisse reformuler la forme verbale de manière appropriée.

3.2. Items sources bi-occurrents inter vs intra-interaction

Parmi l'ensemble des items sources bi-occurrents, nous souhaitons distinguer ceux qui sont intégrés dans des échanges de type SPA ayant lieu dans une seule et même interaction et ceux dont une nouvelle occurrence apparaît dans des interactions ultérieures. Le fait que les items des échanges de type SPA soient réutilisés dans des interactions ultérieures pourrait nous aider à saisir d'une part le processus d'appropriation et de généralisation sur le plan de l'acquisition chez l'enfant et d'autre part mettre en évidence la possibilité qu'offre un suivi logopédique de travailler sur des aspects de continuité dans ce processus.

Selon nos attentes, nous pouvons mettre en évidence des bi-occurrences d'items sources dans plusieurs interactions d'une même dyade. Elles apparaissent certes dans une très faible proportion (figure 55; $n = 3$), mais leur existence souligne une continuité du processus acquisitionnel dans les échanges qui ont lieu lors d'une situation de jeu symbolique entre logopédiste et enfant.

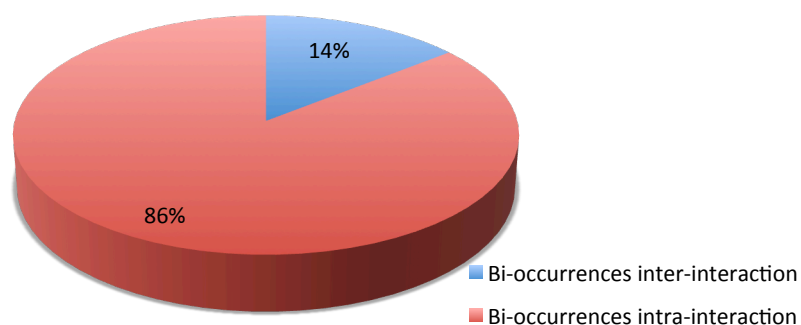


Figure 55: bi-occurrences inter vs intra interaction en % (100% = 21).

Dans ce qui va suivre, nous analysons deux exemples (194 et 195) de bi-occurrences (intra-interaction vs inter-interaction) afin d'observer plus finement la manière dont les échanges sont co-construits dans cette situation.

Dans la dyade «Juliette», lors de la première interaction, l'item source «barrière» concerne trois échanges de type SPA (SPA3, SPA4, SPA6).

Exemple 194¹⁸⁴ : bi-occurrences intra interaction. Interaction Juliette 1 – SPA3 / SPA4 / SPA6.

SPA3

JW44	avec des plastiques	MVT1
LC45	ah comment ça s'appelle ça / déjà` ?	MVT2
JW45	ça je sais plus	MVT3
LC46	des ba : /	MVT2
	rières	MVT2
JW46	rières	MVT3
LC47	voilà	MVT4

SPA4

JW55	met des plastiques	MVT1
LC56	t(u) es sûr qu(e) c'est des plastiques ça ?	MVT2
JW56	non	
LC57	des ba	MVT2
JW57	rières	MVT3
LC58	des barrières	MVT4

SPA6

LC175	pis c(e) qu'on range là / comment ça s'appelle ça ?	MVT2
JW175	des barrières	MVT3
LC176	des barrières /	MVT4
LC176	ouais /	MVT4

Au cours de la SPS3, l'enfant n'utilise pas l'item lexical attendu (JW44), ce qui donne lieu à une demande de reformulation de la logopédiste. L'enfant affirme qu'il ne se souvient plus de ce mot, ce qui amène la logopédiste à élaborer une ébauche du mot (LC46). L'enfant ne complète pas immédiatement cette ébauche, le temps de pause en LC46 n'étant peut-être pas suffisamment important pour elle. La logopédiste effectue alors elle-même la complétion et l'enfant se saisit de cette formulation par une répétition (JW46), ce que ratifie la logopédiste (LC47). Onze tours de parole plus tard (JW55), la même problématique se produit, ce que la logopédiste met en évidence au moyen d'une demande de confirmation (LC56). Juliette manifeste le fait qu'elle est consciente que sa formulation n'est pas conforme à l'attente de son interlocuteur. L'étayage de la logopédiste au moyen de l'ébauche du mot lui permet de trouver la forme lexicale appropriée et attendue en fonction du contexte (barrières servant à faire un parc pour les animaux). Vers la fin de la première interaction, la logopédiste semble agir dans le sens d'une vérification de l'acquisition de l'item «barrière» en produisant une demande de dénomination (LC175). L'enfant produit alors l'item attendu, ce qui est répété et ratifié par la logopédiste.

¹⁸⁴ Exemple préalablement discuté dans deux autres contextes (exemple 73/74 : absence du 1^{er} mouvement; exemple 149: acte de langage assertif de type refus).

Dans l'exemple 195, extrait de la dyade Jo, l'item source «parce que» donne lieu à la SPA2 et à la SPA6 de la deuxième interaction. La problématique de la production de ce connecteur causal dans son contexte approprié est reprise à la quatrième et à la cinquième interaction de cette dyade, comme nous allons le voir dans ce qui suit.

Exemple 195 : SPA bi-occurrences intra et inter-interaction. Dyade Jo.

1. Interaction Jo 2 – SPA2

JO98	ouais pour qu(e) c'est l(e) matin	MVT1
LB100	PARce que	MVT2
JO100	parce que	MVT3
LB101	on est l(e) matin / ouais	MVT4 MVT4

2. Interaction Jo 2 – SPA6

JO159	le chien / i(l) dort dehors / pour que (i)l a pas froid	MVT1
LB160	par :	MVT2
JO160	parce que / i(l)s ont pas froid	MVT3
LB161	parce qu'i(l)s ont pas froid / ouais /	MVT4 MVT4

3. Interaction Jo 4 – SPA7

JO130	pour suis très loin de toi	MVT1
LB131	par::	MVT2
JO131	parce que j(e) suis loin de toi	MVT3
LB132	ouais	MVT4

4. Interaction JO 5 – SPA7

JO172	pour qu'i(l)s ont rien à manger i(l)s sont pauvres / i(l)s mangent	MVT1
LB173	tu leur donnes / PAR	MVT2
JO173	ce que des carottes pour	MVT3
LB174	parce que i(l)s sont	MVT2
JO174	parce que i(l)s sont / pau / i(l)s sont pauvres	MVT3
LB175	i(l)s sont pauvres / c'est des pauvres animaux qu(i) ont rien à manger	MVT4
JO175	voilà	MVT4

Le connecteur «pour que» produit à la place de «parce que» apparaît régulièrement dans les productions de cet enfant. Nous avons répertorié chaque production, qu'elle soit sous la forme en mention ou en usage. Dans l'exemple ci-dessus, la production inappropriée en fonction du contexte discursif du connecteur «pour que» (JO98) provoque d'abord une reformulation de la logopédiste (LB100) qui initie la première SPA. Lors des trois échanges de types SPA suivants, la démarche de la logopédiste et de l'enfant est la même: la logopédiste effectue une ébauche du connecteur «parce que», que complète l'enfant de manière appropriée.

Comme nous l'avons dit précédemment, ce phénomène de bi-occurrences des items sources inter-interactions est peu fréquent dans nos dyades. Le temps qui sépare les séances peut être une explication de ce résultat. Nous y reviendrons dans nos conclusions.

3.3. Phénomènes acquisitionnels dans les formes en usage et en mention.

Afin d'appréhender plus finement la dynamique acquisitionnelle des échanges de type SPA, nous avons relevé toutes les occurrences d'un item ayant eu un statut d'item source. Dans un premier temps, nous avons utilisé les critères de formes dites en mention et en usage (Py, 1996, p. 16):

- Les formes en mention font référence à des items soumis à un échange de type SPA.
- Les formes en usage font référence à une production autonome par l'enfant d'un item ayant préalablement fait l'objet d'un échange de type SPA.

Dans un second temps, nous avons analysé les processus langagiers activés par les enfants pour parvenir à s'approprier certaines formes langagières produites initialement de manière non conventionnelle.

3.3.1. Formes en usage vs formes en mention

Les formes de reprises de l'item source définies comme signes en mention/en usage ont été comptabilisées (figure 56). La présence des formes en usage est un fait important à considérer, car il caractérise la possibilité d'autonomisation d'une formulation (phonologique, lexicale, morphosyntaxique, discursive ou pragmatique, comme nous l'avons vu plus haut).

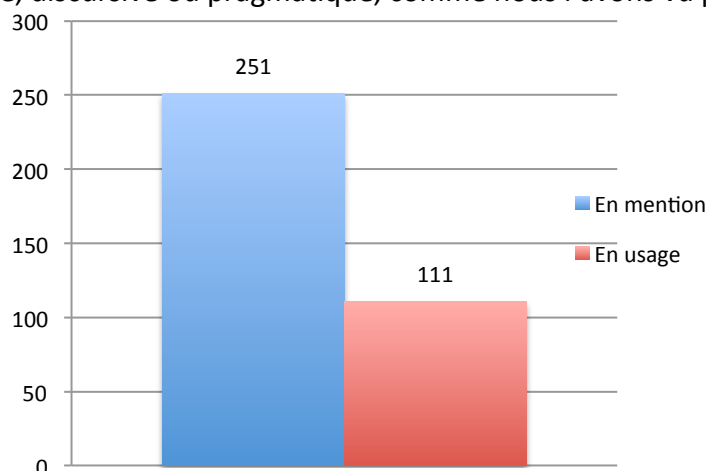


Figure 56: répartition des formes en usage / en mention dans l'ensemble des dyades (100% = 362)

Au moyen de quelques exemples, nous analysons de manière détaillée l'organisation des interventions de type formes en mention (en rose) et en usage (en bleu).

Exemple 196: forme en mention et comme signe en usage dans l'interaction Morgane 1.

Interaction Morgane1 – SPA3

MM39	oh le truc / de [grenu] /	MVT1
	[renuj] ?	MVT1
LB40	gre_ /	MVT2
MM40	gre	MVT3
	MENTION	
LB41	nouille	MVT2
MM41	nouille	MVT3
	MENTION	
LB42	ouais / tu l'as dit juste /	MVT4
	c'est bien	MVT4
(...)		
MM84	la [gronun]	USAGE

L'enfant doute de sa formulation initiale et produit une demande de confirmation en s'auto-reformulant (MM39). La logopédiste étaye l'enfant par l'utilisation d'une ébauche verbale du mot, en deux tours de parole (LB40 / LB41). Suite au premier des deux tours de parole, l'enfant répète l'ébauche, puis la complète en même temps que la logopédiste (chevauchement — MM41). Ces deux interventions sont considérées comme des reprises de type forme en mention, dans le sens où un item est sorti de son contexte linguistique pour être l'objet d'une restructuration par les deux partenaires de l'interaction.

Une quarantaine de tours de parole plus tard, l'enfant produit à nouveau l'item «grenouille» avec une forme phonologique qui diffère encore de la forme phonologique adéquate, mais est améliorée par rapport à la formulation initiale (MM39). En effet, le cluster initial est présent (alors qu'il était absent dans la seconde intervention de MM39) et un phonème a été ajouté à la fin du mot (qui devient une dilation progressive). Le mot ne fait pas l'objet d'une restructuration, ce qui nous permet de le définir comme une forme en usage.

Exemple 197¹⁸⁵: forme en usage. Interaction Dan 5.

DM40	i(l)s tournent le [kyrœj]?	MVT1
LD41	les ECU /euils // i(l)s choisissent où i(l)s vont pis i(l)s planent / i(l)s font zzzzzzz pouf jusqu'en face	MVT2
DM41	écureuil i(l)s zzzzzzzzzzzzz	MENTION MVT3
LD42	pis toi tu m'as pas dis c(e) que tu t'es fait là / t(u) as aussi essayé d(e) voler ?	
DM42	vvvvvvvvvvvvvv / boum i(l) tombe / l'écureuil	USAGE
DM56	[ly] / [lykyrœj] i(l) va [domi]	USAGE
DM59	oui / le lion i(l) va manger le [ti] / le [ri] / ça (désignation)	USAGE
LD60	i(l) va manger l'écureuil ?	
DM60	oui	
DM62	est où le [kyrœj]	USAGE
DM108	moi écureuil	USAGE

Dans l'exemple 197, une SPA concernant le mot «écureuil» est initiée par la logopédiste suite à l'item source produit par l'enfant (modification de la forme phonologique du mot). Au cours de l'échange, l'enfant parvient à énoncer ce mot de manière appropriée. Par la suite, durant le jeu, l'enfant va le produire plusieurs fois, avec diverses formes phonologiques:

- deux tours de parole après l'échange de type SPA, Dan parvient à produire la forme phonologique appropriée (DM42).
- une quinzaine de tours de parole plus tard, ce mot subit une transformation (erreur de type assimilation progressive). Nous pouvons supposer, en observant son hésitation en début d'intervention, qu'il est conscient de la difficulté de production de ce mot;
- trois tours de parole plus tard, il ne parvient pas à retrouver la forme phonologique du mot: il hésite, produit deux syllabes puis désigne l'objet. La logopédiste nomme l'animal;
- une quarantaine de tours de parole plus tard, le mot est produit de manière appropriée.

¹⁸⁵ Exemple préalablement discuté dans d'autres contextes (exemple 66: échange de type SPA sans mouvement 4; exemple 83: niveau phonologique; exemple 162: ratification; exemple 190: bi-occurrence).

Il est intéressant de constater que dans ses usages autonomes de ce mot, Dan fait diverses tentatives d'approches de la forme phonologique, démontrant ainsi le statut en voie d'acquisition de la forme de ce mot. Par ses hésitations, il semble faire preuve d'une conscience de sa difficulté.

Le point suivant nous permettra d'observer formellement ces tentatives d'approche que produisent les enfants pour répondre aux attentes linguistiques conventionnelles.

3.3.2. Approches de la forme conventionnelle de l'item source

Dans le but d'appréhender comment l'enfant construit des tentatives d'approche de la forme linguistique appropriée d'un item (formes en mention et en usage), nous avons défini trois critères permettant d'apprécier leur statut acquisitionnel: l'*amélioration*, la *forme appropriée* ou la *répétition* (non-modification) de l'item source. À noter que nous n'avons pas mis en évidence de péjoration de la forme linguistique dans un échange de type SPA. La figure 57 décrit la répartition de ces approches dans l'ensemble des reprises.

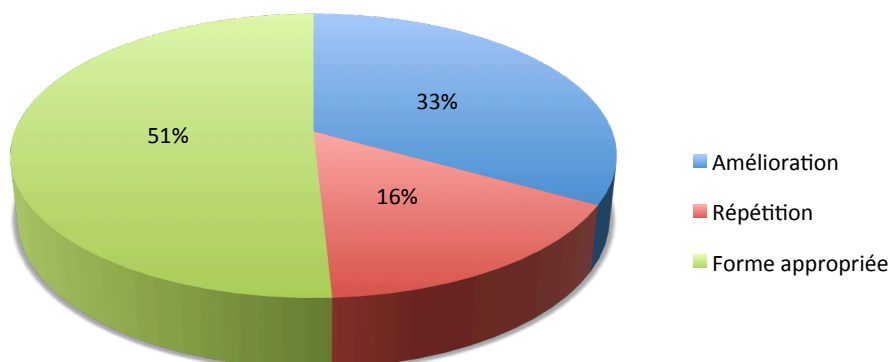


Figure 57: répartition des items en voie d'acquisition dans l'ensemble du corpus (100% = 362).

Selon nos attentes, les items en voie d'acquisition sont en majorité des formes appropriées et des améliorations des items sources. Ce résultat met en évidence une compétence de l'enfant à effectuer une «correction»¹⁸⁶, ce qui signifie qu'il parvient à produire la forme attendue (phonologique, lexicale, morphosyntaxique, discursive ou pragmatique).

¹⁸⁶ Voir Chapitre 2(2.2.2.).

Dans un peu plus d'un tiers des cas, les enfants parviennent à améliorer, à modifier la forme linguistique de l'item source, sans forcément parvenir à la forme attendue. 16% des items en voie d'acquisition sont des répétitions de l'item source. Cette figure nous donne un profil général de l'activité linguistique des enfants pour tenter de modifier une production inappropriée. Nous supposons qu'une différence peut être observée selon le statut «en mention» et «en usage», comme mentionné dans nos hypothèses. Les deux figures ci-dessous exposeront donc ces tentatives d'approche d'une part dans le contexte des échanges de type SPA (en mention: figure 58), d'autre part en dehors de ce type d'échanges (en usage: figure 59), évoquant certaines stratégies acquisitionnelles des enfants.

3.3.2.1. Dans les formes en mention

Dans le cadre des échanges de type SPA (figure 58), les enfants parviennent, dans presque la moitié des cas (45%), à reformuler de manière appropriée l'item soumis à un apprentissage. Dans 39% des cas, les enfants produisent des tentatives d'approche, modifient, dans un objectif d'amélioration, la forme linguistique initiale (tous niveaux linguistiques confondus), sans toutefois aboutir à la formulation conventionnelle. Dans 16% des cas, nous observons une répétition, nulle modification de la formulation initiale de l'item source n'a lieu.

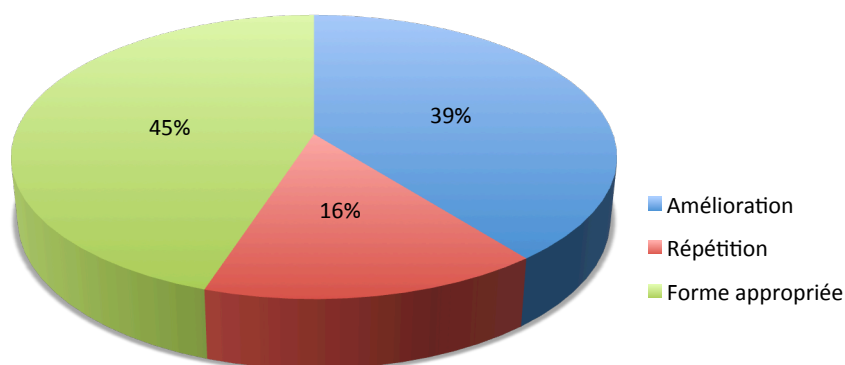


Figure 58: répartition des items en voie d'acquisition (formes en mention") (100% = 251).

Les exemples 198 et 199 nous permettent d'observer plus en détail l'activité d'appropriation de l'enfant décrite en termes de répétition, amélioration et production de forme appropriée.

Exemple 198¹⁸⁷: items en voie d'acquisition dans les formes en mention: amélioration.

Interaction Jérémy 2 - SPA3

JJ145	ouais / pis du [zy] d(e) [rzẽ]		MVT1
LE146	du J :Us de raisin ?		MVT2
JJ146	non du : / ai mis avec du [zy] de [rã]	amélioration	MVT3
LE147	du [zy] de [rã] ?		MVT2
JJ147	du [zudr] /	amelioration	MVT3
	du [zydr] heu [jœ] /	amélioration	MVT3
	j :u [drœ / jã] //	amélioration	MVT3
	ai mis quoi tu voulais avec		MVT3
LE148	CE que j(e) voulais avec ?		MVT2
JJ148	ouais		MVT4
LE149	du jus d(e) raisin alors ?		MVT4
JJ149	<u>non ça (désignation)</u>		MVT4
LE150	c'est un autre jus ? / du jus d'orange ?		MVT4
JJ150	ouais		MVT4
LE151	du jus d'orange		MVT4

Suite à la demande de confirmation sous forme de reformulation de la logopédiste, insistant sur le niveau phonologique du début du mot (accentuation et allongement de la première syllabe — LE146), Jérémy s'auto-reformule, en modifiant la finale du mot. Dans la suite de l'échange, l'enfant parvient à modifier, à modeler sa formulation pour améliorer la forme phonologique de l'item source et améliorer ainsi son intelligibilité. La logopédiste répète la formulation de l'enfant (LE147) à nouveau sous forme de demande de confirmation, ce qui provoque une série de reformulations chez l'enfant. Ces trois interventions sont autant de tentatives de Jérémy pour s'approprier la formulation correcte de l'énoncé. Il parvient, au bout du troisième essai, à produire adéquatement la première partie de l'énoncé, en allongeant le phonème initial (JJ147). Il fait également usage d'une stratégie de segmentation phonologique, ce qui améliore sa formulation et simultanément l'intercompréhension.

Exemple 199¹⁸⁸: items en voie d'acquisition dans les formes en mention: correction.

Interaction Jo 2 - SPA5

JO154	mettre dans la garage	MVT1
LB155	mettre dans LE garage	MVT2
JO155	le garage /	MVT3
	ouais d'accord /	MVT4

L'enfant produit un item source contenant une formulation inappropriée du déterminant accompagnant le mot garage (Jo 154).

¹⁸⁷Echange de type SPA préalablement discuté dans le contexte des reformulations (exemple 174).

¹⁸⁸Echange de type SPA précédemment discuté dans le contexte des niveaux linguistiques (exemple 88), des ratifications (exemples 156 et 164).

Suite à une reformulation de la logopédiste qui met en évidence le déterminant adéquat par une augmentation de l'intensité phonique, l'enfant s'approprie cette formulation par hétéro-répétition auto-initiée, produit la formulation attendue (Jo 155) et ratifie son intervention.

3.3.2.2. Dans les formes en usage

Les formes en usage représentent un tiers des formes reprises des items sources. Elles témoignent d'une forme d'autonomisation de l'utilisation d'une forme linguistique, dans les processus d'acquisition/apprentissage en jeu dans la situation d'interaction avec une logopédiste. Les enfants peuvent reprendre à leur compte un item ayant été soumis à un échange de type SPA. Ils font alors un usage autonome de cet item (compte tenu de la non-réaction de la logopédiste) ayant au moins une fois endossé le statut d'item source. Comme pour les formes en mention, nous les avons comptabilisées, en évaluant leur degré d'approche de la forme considérée comme correcte (figure 59).

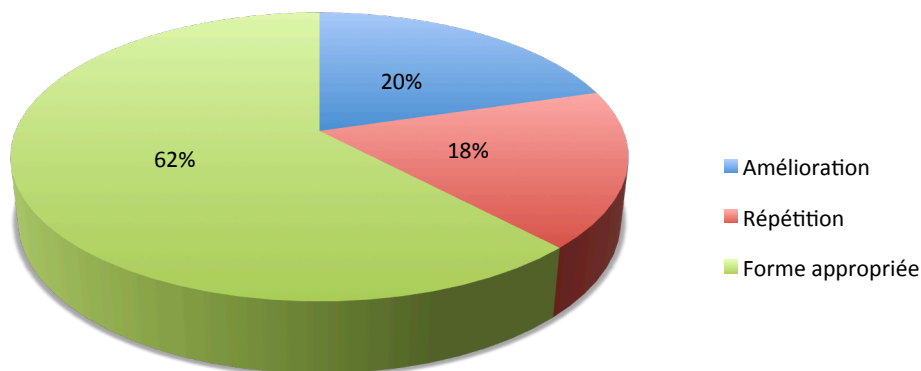


Figure 59: répartition des items en voie d'acquisition (pour les formes en usage) (100% = 111).

Contrairement à nos attentes, la majorité des formes en usage (62%) attestent une généralisation de la production de la forme appropriée par l'enfant. Dans 20% des cas, les enfants effectuent une modification de la forme linguistique de l'énoncé ou de l'élément ayant été l'objet d'un échange de type SPA. 18% des items sont produits de manière identique à la première formulation de l'item source, ce qui est comparable aux résultats obtenus pour les formes en mention.

Le choix de l'exemple suivant (exemple 200) a été motivé par le nombre important d'occurrences de la forme problématique au cours des cinq interactions, ce qui nous permet d'observer les tentatives effectuées par l'enfant pour s'approprier cette forme et ses difficultés de généralisation. Nous présentons ces divers exemples de manière chronologique¹⁸⁹.

Dans la dyade de Jo, ce dernier démontre des difficultés dans la production du connecteur causal «parce que»¹⁹⁰. Malgré les échanges de type SPA initiés par la logopédiste (interaction 2: SPA2 et SPA6 – interaction 4: SPA7 – interaction 5: SPA 7), l'enfant parvient difficilement à s'approprier cette forme, comme nous pouvons le voir dans l'échange ci-dessous.

Exemple 200: items en voie d'acquisition dans les formes en usage: répétition.

Interaction Jo2 – SPA2 – I

JO98	ouais pour qu(e) c'est l(e) matin	MVT1
LB100	PARce que	MVT2
JO100	parce que	MVT3
LB101	on est l(e) matin /	MVT4
	ouais	MVT4

Cet extrait met en évidence la première substitution de «parce que» en «pour que» donnant lieu à un échange de type SPA. La logopédiste reformule l'item, en l'isolant du reste de l'énoncé et en insistant du point de vue de l'intensité sur la première syllabe de l'expression (LB100). L'enfant s'approprie la formulation par hétéro-répétition auto-initiée (Jo100). Par la suite, Jo formule dix interventions contenant ce connecteur, ce que nous analysons dans les extraits suivants.

Lors de cette même interaction, 57 tours de parole plus tard, Jo substitue pour la seconde fois le connecteur «parce que» en «pour que», ce qui donne lieu à une deuxième SPA sur le même item (SPA 6, ci-dessous). La logopédiste utilise une stratégie d'ébauche pour étayer l'enfant, ce qui suffit à ce dernier pour faire usage de la forme de connecteur appropriée (Jo160).

Interaction Jo2 – item source de la SPA6 – II

JO159	le chien / i(l) dort dehors / pour que (i)l a pas froid	MVT1
LB160	par	MVT2
JO160	parce que / i(l)s ont pas froid	MVT3
LB161	parce qu'i(l)s ont pas froid / ouais	MVT4

Interaction Jo 3 – I

JO237	ouais / i(l) y pas d'araignées / pour qu'i(l)s sont méchants	
LB238	parc(e) que les araignées sont méchantes	
JO238	ouais	
LB239	mhm	
JO239	yout / ça c'est les serpents / i(l)s sont très gentils	

¹⁸⁹ Surlignage bleu = en mention / Surlignage rose = en usage.

¹⁹⁰ Voir discussion de l'exemple 195.

Vers la fin de la troisième interaction, au cours d'un discours représenté, Jo produit la même substitution (Jo237). Son intervention est immédiatement reformulée par la logopédiste, mais ne donne pas lieu à un échange de type SPA. L'enfant réagit par une confirmation (ou acceptation tacite, Clark, 1990) et le discours représenté se poursuit. Nous pouvons supposer que l'enfant ne s'engage pas dans une SPA par le fait que l'intervention de la logopédiste (LB238) interrompt la continuité du dialogue de jeu symbolique et qu'il manifeste ainsi son désir de le poursuivre. Nous pouvons également envisager que l'intention de reformulation de la logopédiste ait été interprétée comme une demande de confirmation liée à l'intercompréhension. Dans ce sens, l'enfant ratifie la proposition et poursuit le dialogue.

Interaction Jo3 – II

JO275	<i>j(e) te / j(e) te donne / le tracteur pour toi / le / pè :re</i>
LB276	<i>pour l(e) grand-père ?</i>
JO276	<i>oui</i>
LB277	<i>et ben / merci beaucoup !</i>
JO277	<i>pour qu(e) / j'ai plus besoin / comment / j'ai / comme ça / voilà / tu peux la garder</i>
LB278	<i>d'accord</i>
JO278	<i>des fois / si si j(e) m'est s(e) [kaʃ] / si j(e) [kaʃ] une jambe / tu m(e) ramènes / et c'est bon :</i>
LB279	<i>ok / Jo // d'accord / comme ça on a chacun un véhicule</i>

Nous retrouvons une substitution du connecteur «parce que» en «pour que» quelques tours de parole plus tard (Jo277), à nouveau dans le contexte d'un discours représenté. Cette fois, la logopédiste n'initie pas d'échange de type SPA. La continuité du jeu est privilégiée par rapport à la correction formelle.

Interaction Jo4 – SPA7

JO130	<i>pour</i> suis très loin de toi	MVT1
LB131	par::	MVT2
JO131	<i>parce que j(e) suis loin de toi</i>	MVT3
LB132	ouais	MVT4

Au cours de la quatrième interaction, la production inappropriée du connecteur «pour que» devient la source d'une nouvelle SPA (Jo130). La logopédiste ébauche le connecteur adéquat (LB131) afin d'étayer l'enfant dans sa production. Jo complète l'énoncé de la logopédiste au tour de parole suivant, selon l'attente de cette dernière (Jo131) qui ratifie l'intervention (LB132). Nous ne retrouvons aucune autre occurrence de ce connecteur dans la quatrième interaction de la dyade de Jo.

Au cours de la cinquième et dernière interaction de cette dyade, l'enfant produit à quatre reprises la même substitution, sans aboutir à une formulation appropriée du connecteur causal. Il ébauche cependant une formulation appropriée, comme nous allons le voir dans les deux extraits suivants.

Interaction Jo5 – I

JO96	et tu peux tout / eux i(l)s ont / i(l)s grimpent là-haut
LB97	qui ça eux ? / les chiens ?
JO97	non les_
LB98	ah / les chats i(l)s grimpent sur le toit ?
JO98	ouais / moi j'ai un peu / des fois on voit des vrais chats / partout
LB100	ouais
JO100	i(l) y en a partout
LB101	c'est vrai qu(e) les chats souvent i(l)s s(e) promènent en ville / on les met pas dans des enclos / hein
JO101	ouais / pour qu'i(l)s sont très gentils
LB102	i(l)s sont gentils
JO102	des fois méchants pour qu'i(l)s nous griffent des fois
LB103	des fois i(l)s te griffent ? / tu t'es déjà fait griffé par un chat ?
JO103	mhm / non par_ / mon chat il est très gentil
LB104	d'accord / ouais / voilà alors i(l) fait beau / et pis i(l)s sont dehors / super

Au tour de parole Jo101 et 102, nous observons deux occurrences de la substitution de «parce que» en «pour que» au cours d'un dialogue entre l'enfant et la logopédiste. La logopédiste n'initie pas de SPA et donne priorité à la continuité thématique de l'échange. Au tour de parole Jo103, nous observons une ébauche du connecteur causal «parce que», mais l'enfant s'interrompt et après une brève pause termine l'énoncé. Nous supposons qu'il fait ainsi preuve d'une conscience de l'instabilité de cette forme.

Interaction Jo5 – SPA7 – II

JO172	pour qu'i(l)s ont rien à manger i(l)s sont pauvres / i(l)s mangent	MVT1
LB173	tu leur donnes / PAR:	MVT2
JO173	ce que des carottes pour	MVT3
LB174	parce que i(l)s sont	MVT2
JO174	parce que i(l)s sont / pau / i(l)s sont pauvres	MVT3
LB175	i(l)s sont pauvres / c'est des pauvres animaux qu(i) ont rien à manger	MVT4
JO175	voilà	MVT4

Septante tours de parole plus tard, la même problématique apparaît qui donne alors lieu à un échange de type SPA initié par la logopédiste (LB173). Cette dernière ébauche le connecteur en insistant sur la première syllabe puis reformule l'énoncé (LB174), repris finalement par l'enfant de manière appropriée (Jo174).

Interaction Jo5 – III

JO182	et / les deux i(l)s vont dormir
LB183	et voilà i(l)s vont dormir / c'est l(e) soir
JO183	pour qu'i(l)s sont / c'est l(e) soir
LB184	alors tu les mets dans leur / tu leur trouves un lit

C'est la dernière occurrence de «pour que» dans un contexte inapproprié, au cours d'un dialogue planifiant la fin du jeu symbolique. La production de l'enfant n'est pas reprise par la logopédiste.

Au travers des extraits présentés dans l'exemple 200, nous constatons que Jo généralise avec peine l'acquisition du connecteur «parce que», malgré le fait qu'il puisse produire adéquatement ce connecteur dans le contexte des échanges de type SPA. À une seule reprise, il peut ébaucher cette expression. Dans ce sens, nous pouvons clairement considérer ce connecteur comme en voie d'acquisition, puisqu'il n'est pas automatisé dans les productions autonomes de l'enfant, mais possible dans un contexte d'étayage avec la logopédiste.

D'autres exemples de ce type peuvent être mis en évidence dans ce corpus, mais aucun ne comporte autant d'occurrences de répétition de la forme problématique mises en évidence dans les interventions de l'enfant. Ainsi, au cours de la deuxième interaction de la dyade Stan (tel que décrit dans l'exemple 201), l'enfant produit la forme [rap] à la place de «crabe». Cette formulation devient l'item source de la SPA8, au terme de laquelle l'enfant parviendra à améliorer la forme phonologique du cluster initial du mot ([kra]), sans toutefois atteindre la forme attendue.

Exemple 201: items en voie d'acquisition dans les formes en usage: amélioration. Interaction Stan 2.

Interaction Stan2 – SPA8

SC205	c'est p / heu [e rap]	MVT1
LA206	des CRABes /	MVT2
LA206	essaye de dire CRAbe //	MVT2
LA206	parce que moi j'entends toujours [rab]	MVT2
SC206	[rap]	MVT3
LA207	ouais / c'est c(e) que j'entends moi /	MVT2
LA207	j'aimerais bien entendre CRAbe // tu veux bien essayer ?	MVT2
SC207	à [kra]	MVT3

Vingt tours de paroles plus tard, Stan produit une nouvelle fois le mot la forme phonologique [rap] à la place de «crabe» (SC227).

SC227	ah / ah / ah/ a i [rab] / a mon piqué :
LA228	les CRABes t'ont piqué ?
SC228	ouais
LA229	pffff / et bien dis-donc
SC229	i s / i(l) faut le tuer / avec mon Pika

Cette fois, il parvient à améliorer la forme phonologique en sonorisant le dernier phonème (auparavant assourdi). La logopédiste semble vouloir initier un échange de type SPA par une reformulation, en insistant sur la syllabe initiale (LA228), à valeur de demande de confirmation. Cependant, l'enfant ne fait que confirmer l'intervention; la logopédiste n'insiste pas.

C'est cette formulation (finale sonorisée, avec une simplification du cluster initial) que l'enfant parvient à produire dans les deux interventions de l'extrait suivant (II) (SC231 et SC234), même dans un contexte où la logopédiste offre à trois reprises un modèle de la forme phonologique appropriée du mot (LA231 – LA233).

II	
LA231	tu sais moi j(e) crois qu'i(l) y a tellement d(e) crabes / que tu pourras pas les tuer / tu f(e)rais p(eu)t-être mieux d(e) faire attention où tu mets les pieds / peut-être si
SC231	(bruitages) l'a tué tous / les [rab]
LA232	pourquoi tu veux les tuer ?
SC232	voilà
LA233	tu peux juste leur faire un peu peur / si i(l) y a plus d(e) crabes / après // moi j(e) suis pas tellement d'accord que tu tues tous les crabes
SC233	pourquoi ?
LA234	que tu les pousses / parce qu'ils ont l(e) droit d'être sur la / dans l(e) désert / c'est leur pays / c'est mon idée / hein / c'est p(eu)t-être pas la tienne / mais // bon
SC234	pch pch pch / a poussé tous les [rab]
LA235	ouais / tu les pousses / comme ça i(l)s t'embêtent plus

Ces tentatives qui mettent en évidence l'activité linguistique de l'enfant pour s'approprier la forme adéquate d'une expression par différentes approches, apparaissent fréquemment tout au long du corpus, à différents niveaux (phonologique certes, mais également lexical – exemple 202 – et morphosyntaxique – exemple 203) comme nous l'illustrons au moyen des deux exemples suivants.

Exemple 202: niveau lexical : la flèche. Interaction Jo4.

JO60	attends / c(e)lui-ci j'ai pas vu / oh j'ai d(é)jà vu ! / on on doit / faut tous les flèches	MVT1
LB61	est-ce qu(e) c'est des flèches / ça ?	MVT2
JO61	non	
LB62	les poules qu'est-ce qu'elles ont derrière / sur leur dos sur leur ailes / elles ont des // p :l :	MVT2
JO62	des plumes	MVT3
LB63	des plumes / exact!	MVT4
JO63	on doit v / on doit v(e)nir tous les plumes qui sort	

JO66	on vole une flèche	MVT1
LB67	on vole une	MVT2
JO67	flèche /	MVT3
	ah non une p / une	MVT2
LB68	une // pl	MVT2
JO68	plume	MVT3
LB69	une plume / exact!	MVT4
LB112	et pis pour finir	
JO112	la / attends j'enlève // la plume	
LB113	la plume / tac / tac / alors il faut qu(e) je trouve la plume là donc j(e) suis obligée de retourner celle que t(u) avais cachée / voilà / ok / alors ceux-là on les met mélange au milieu / bien	

Exemple 203¹⁹¹ : niveau morphosyntaxique : (le) cheval. Interaction Juliette 3.

SPA1

JW46	(i)l a le chevaux / tu vois
LC47	LE cheval ?
JW47	ouais le cheval
LC53	<i>où est-c(e) que vous allez ?</i>
JW53	<i>et ben j(e) vais chercher le ch / le cheval</i>
LC54	<i>tu vas rattraper le cheval ? / d'accord merci</i>
JW54	<i>allez / viens mon cheval / c'est trop [dʁɑ̃ʁjʁø]</i>
LC55	<i>ah ouais / i(l) faut pas rester dehors / hein</i>
JW55	<i>allez le cheval</i>
LC56	<i>allez le cheval / ah i(l) y en a deux cette fois</i>
JW65	regarde i(l) mange
LC66	qui c'est qui mange ?
JW66	est ce / le cheval et
JW66	l(e) chevaux

Finalement, un dernier exemple (204) tiré de la quatrième SPA de la deuxième interaction de la dyade de Morgane fait référence à l'item source [prøv] formulé à la place du mot «pieuvre». À noter que l'enfant recherche d'abord le mot approprié (MM67). Elle en fait une définition qui donne la possibilité à la logopédiste de dénommer l'animal. C'est la répétition de ce mot qui devient alors la source de l'échange. Cet échange de type SPA aboutit à une amélioration de la forme de l'item source. L'enfant produit la formulation [priøvr], dans laquelle elle parvient d'une part à ajouter la voyelle [i] et d'autre part à compléter le cluster [vr]. Le début du mot est toujours transformé (intersion dans la première formulation – adjonction dans la seconde formulation).

¹⁹¹ Echange de type SPA préalablement discuté dans un autre contexte (exemple 192 : item source bi-occurent).

Exemple 204: items en voie d'acquisition dans les formes en usage: correction. Interaction Morgane 2 et Morgane 3.

Interaction Morgane 2 – SPA4

MM67	mhm mhm / attends / heu / c'est c'est / à peu [pE] ça c(e) a quelque [soz] qu'habite sur l'eau / ma mère elle [māz] / ma mère elle [māz] ça / et [z] aime bien	MVT1
LB68	mhm / t(u) aim(e)rais d(e) la pieuvre / alors	MVT2
MM68	de la [pɾøv] ? <...>	MVT3
LB69	piEUVRe	MVT2
MM69	[pɾi:ø] /	MVT3
	d(e) la [pɾi / øvr] /	MVT3

Interaction 2

LB84	c'est eux qui ont fait ça / ouais ouais / d'accord / alors tu veux prendre la : / la pieuvre ici / pour le festin / de chats ?
MM84	c'est pas nous / que les les pieuvres //
MM84	que un pieuvre
LB85	d'accord

Ainsi, quelques tours de parole plus bas, à deux reprises, Morgane parvient à autonomiser l'utilisation de la forme appropriée du mot «pieuvre» (MM84). À noter cependant la production de ce mot par la logopédiste au tour de parole précédent. Nous pouvons supposer que, même sans insister sur la forme phonologique, la logopédiste offre un modèle linguistique approprié de ce mot.

Interaction 3

LB24	ouais / ok / alors j(e) propose qu'on prenne pas d'autres animaux / pour aujourd'hui
MM24	ok
LB25	d'accord / ça t(e) va ?
MM25	ouais
LB26	pour une fois / comme ça ? // et puis / on va faire les bonhommes
MM26	hé ! / on a oublié la pieuvre
LB27	ah mais on : / on s'arrête là pour aujourd'hui
MM27	ouais

Au cours de l'interaction suivante (interaction 3), l'item «pieuvre» est produit de manière adéquate (MM26), sans qu'il y ait eu production antérieure d'un modèle phonologique. En effet, c'est le début de l'interaction, les interlocuteurs organisent le jeu et sélectionnent le matériel qu'ils souhaitent utiliser dans le jeu symbolique à venir. Cet extrait met donc en évidence la généralisation de l'acquisition de l'item. Morgane est capable d'une part d'avoir accès au mot approprié dans un contexte adéquat et d'autre part de contrôler sa production phonologique, sans étayage de la logopédiste.

Les exemples 198 à 204 illustrent le travail langagier effectué par un enfant dans une situation de thérapie logopédique impliquant une interaction de jeu symbolique.

Les enfants semblent démontrer qu'ils assument leur rôle de «patient» et effectuent des efforts notables de contrôle linguistique pour parvenir à ajuster leurs productions à une forme conventionnelle. Nous pouvons observer une réelle construction des formes linguistiques par tâtonnements successifs (au moyen de reprises) aboutissant ou non à une amélioration généralisée dans le discours (exemples 201 – 202 – 204).

3.4. Discussion : phénomènes acquisitionnels

L'étude des phénomènes acquisitionnels liés aux modifications des items sources est un élément important à mettre en évidence dans les thérapies logopédiques. Ainsi avons-nous suivi, dans chaque dyade, les divers usages d'un item ayant fait l'objet d'un échange de type SPA. Cette démarche nous a permis d'observer si, et dans ce cas comment, l'enfant parvenait à s'approprier les offres de la logopédiste, voire à en faire un usage autonome dans la conversation. Pour rappel, notre démarche a consisté premièrement à identifier les items bi-occurents (deux ou plusieurs occurrences d'un même item source). Par la suite, nous avons cherché à différencier, dans le cas des bi-occurrences, celles qui avaient lieu à l'intérieur d'une même interaction de celles qui avaient lieu dans les interactions ultérieures. Ce phénomène a été pris en compte aussi bien dans le cas où l'item source faisait l'objet d'un échange de type SPA (forme en mention) que lorsque l'enfant en faisait un usage autonome (formes en usage)¹⁹². Nous avons qualifié ces utilisations en fonction de l'approche de la forme conventionnelle qu'en faisait l'enfant. Ainsi avons-nous décrit des «répétitions», lorsque l'enfant produisait une auto-répétition de l'item, des «améliorations», dans le cas d'une reformulation approchant la forme conventionnelle, et des «formes appropriées», lorsque l'enfant parvenait à atteindre l'objectif linguistique visé, notamment par l'offre de la logopédiste.

Il est intéressant de constater que, selon nos attentes, il existe bel et bien des bi-occurrences d'items ayant fait l'objet d'une SPA. Même si celles-ci ne sont pas majoritaires (par rapport aux items sources décrits comme «isolés», elles sont tout de même présentes, et touchent plus particulièrement les niveaux phonologique et lexical.

¹⁹² Voir Chapitre 7(4.2.6).

Sur ce point, nous supposons que l'attention de la logopédiste est plus rapidement sollicitée, lorsque la forme phonologique d'un mot est régulièrement produite de manière inappropriée, ou qu'un mot présente systématiquement des difficultés à être activé dans le contexte approprié (exemple 198: production du mot «flèche» à la place de «plume»). De même, pour l'enfant, c'est le rappel d'une difficulté précise qui serait à même de devenir la source d'un échange de type SPA. Dans un cas comme dans l'autre, c'est alors la redondance d'une forme inappropriée qui serait à l'origine de la démarche acquisitionnelle. Peut-être pouvons-nous supposer que la mise en mémoire de cette difficulté est plus aisée aux niveaux phonologique et lexical, ou encore, que l'amélioration de l'intercompréhension étant au premier plan, des difficultés particulières présentes à ces deux niveaux soient plus accessibles pour les interlocuteurs (concernant le niveau lexical, voir Jeanneret & Py, 2003).

Concernant le niveau discursif, nous avons mis en évidence un seul exemple présentant un connecteur que l'enfant ne parvenait pas à actualiser de manière appropriée en fonction du contexte (exemple 196: «pour que» produit à la place de «parce que»). Dans ce cas également, c'est la redondance de l'utilisation inadéquate de l'item qui semble à chaque fois attirer l'attention de la logopédiste. Notons également que les bi-occurrences ont surtout lieu au sein d'une même interaction; nous avons par ailleurs envisagé ce résultat dans nos hypothèses. Mais nous avons tout de même pu repérer des bi-occurrences inter-interactions qui, même en faible proportion, confirment une caractéristique longitudinale des échanges de type SPA. Comme nous l'avons dit plus haut, nous expliquons ce faible résultat en partie par la durée qui sépare les séances enregistrées et qui entrave peut-être le maintien de cette continuité dans les échanges. Nous détaillerons cette critique plus bas.

Lors des bi-occurrences intra-interactions, nous avons remarqué deux démarches chez les logopédistes. En effet, d'une part la logopédiste initie un nouvel échange de type SPA sur un même item, lorsqu'elle constate que l'enfant a échoué dans l'appropriation de cet item. D'autre part, elle agit dans ce sens pour vérifier que le processus d'acquisition/apprentissage est en cours, notamment au moyen d'une «fausse» question, question dont le locuteur détient la réponse, de type demande de dénomination ou demande de confirmation sur la dénomination.

Dans le cas où l'enfant semble manifester des difficultés d'appropriation de la forme de l'item concerné, la logopédiste utilise des stratégies d'étayage. L'ébauche apparaît le plus fréquemment dans les initiations des bi-occurrences intra-interactions, aux côtés de quelques reprises avec segmentation syllabique ou accroissement de l'intensité. La présence de l'ébauche peut s'expliquer par une supposition de la logopédiste liée au fait que l'enfant connaît l'item (parce que justement, il a préalablement été produit). Elle semble ainsi rechercher la zone proximale de l'enfant. À noter que ces bi-occurrences aboutissent fréquemment à la production appropriée de l'item par l'enfant.

Finalement, nous aimerions nous attarder sur des aspects d'auto-structuration chez l'enfant, c'est-à-dire le moment où ce dernier est agent dans le processus d'acquisition/apprentissage (Py, 1990). Pour ce faire, nous nous sommes intéressée aux processus d'approches de la forme conventionnelle de l'enfant, dans les formes qualifiées en mention et en usage.

Nous avons supposé que les échanges de type SPA seraient susceptibles d'améliorer la forme de l'item source. Dans ce sens, lors de bi-occurrences des items sources (en mention et en usage), les formes appropriées et les améliorations devraient être plus nombreuses que les formes répétées. En distinguant les formes en mention et en usage, nous avons présumé davantage de formes appropriées dans les formes en mention. La première de ces deux hypothèses a été vérifiée. Pour la seconde, nous avons mis en évidence dans les formes en usage, une production plus importante que prévue de formes appropriées. Cependant, l'analyse qualitative nous montre que les formes ne sont pas encore stables. Ainsi nous observons parfois, suite à une formulation appropriée d'un item source au sein d'une SPA, une succession d'approches différentes de la forme conventionnelle en usage. Ce phénomène met en évidence une forme de tâtonnement linguistique chez l'enfant (comme nous pouvons le voir dans l'exemple 190). Ce tâtonnement est également observé dans les utilisations en mention. En effet, dans un même échange de type SPA, les enfants produisent parfois des hétéro-reformulations auto-initiées, successives ou entrecoupées de relances des logopédistes, qui améliorent leur formulation de l'item problématique. Ainsi pouvons-nous justifier le statut de «en voie d'acquisition» de ces items impliqués dans des échanges de type SPA.

En effet, il nous semble incontestable que, même si l'enfant parvient à produire la forme appropriée lors d'une reprise, celle-ci n'est pas encore stabilisée. Néanmoins, le fait que cet item ait été extrait de son contexte d'occurrence pour être soumis à ce que nous pourrions décrire comme un modelage linguistique va lui donner un statut singulier dans le répertoire de l'enfant. La confrontation entre la production initiale et la reformulation implique d'offrir une possibilité de jugement épilinguistique, une confrontation entre deux versions d'une même production. Cette évaluation, l'enfant peut l'exercer de manière autonome lorsqu'il fait un nouvel usage de l'item en question. Nous remarquons alors chez l'enfant une anticipation du contrôle linguistique qu'il exerce sur sa propre production. Les traces de cette anticipation sont visibles justement dans son tâtonnement autour d'une forme linguistique particulière¹⁹³, une demande de confirmation liée à la production d'un item¹⁹⁴ ou encore certaines pauses qui précèdent une intervention¹⁹⁵. L'enfant est alors le principal agent du processus d'acquisition/apprentissage, et c'est bien dans ce sens que nous pouvons affirmer qu'il assume pleinement son rôle complémentaire de patient dans l'interaction qu'il construit avec la logopédiste.

¹⁹³ Tel que dans l'exemple 200.

¹⁹⁴ Tel que dans l'exemple 196.

¹⁹⁵ Tel que dans l'exemple 197

Chapitre 9 : Conclusions

«Le chercheur doit (...) être au contact des phénomènes qu'il explore. On peut explorer le monde des idées (philosophie), car on est en contact avec les idées que l'on manipule. On peut explorer un monde phénoménologique social, car on peut s'immerger dans ce monde par empathie et/ou provoquer les expressions des vécus des autres pour s'y confronter. On peut explorer un monde matériel, car on peut s'y mettre en position d'acteur qui l'expérimente...» (Mucchielli, 2005, p.21).

Arrivée au terme de cette recherche, en quoi l'analyse de ces trente interactions logopédiste – enfant nous permet-elle de répondre à nos interrogations et postulats initiaux? Dans quelle mesure les catégories définies favorisent-elles notre compréhension des enjeux acquisitionnels de ce type d'interaction?

La finalité première de notre démarche, à savoir l'analyse d'interventions logopédiques auprès d'enfants avec tsdl, est issue de l'interaction entre des questionnements liés à notre propre pratique et les réflexions scientifiques indispensables à la compréhension de ces phénomènes. Comme nous l'avons évoqué au début de cette thèse, la logopédie est une discipline qui s'est construite de manière progressive, en s'enrichissant des liens entre des connaissances du terrain et des connaissances provenant d'autres corps scientifiques. Ce cheminement a provoqué l'articulation de différents concepts scientifiques, ce que nous avons évoqué dans la première partie de ce travail. Nous avons ainsi appréhendé les difficultés liées à une recherche d'identité scientifique au travers d'une forme d'éclectisme, sujet sur lequel nous nous exprimerons dans l'analyse critique que nous souhaitons effectuer.

Retournons brièvement à nos questionnements initiaux, et peut-être à LA question qui a motivé ce travail de recherche: comment un enfant présentant des troubles de développement du langage parvient-il à tirer parti d'une thérapie logopédique? Autrement dit, quels sont les moyens mis en œuvre par les deux protagonistes d'une interaction qualifiée d'asymétrique afin que cette dernière devienne un lieu d'acquisition? Et comment la dynamique interactionnelle, dans ce contexte précis, se constitue-t-elle comme le fondement de ces acquisitions?

Quels sont les phénomènes de co-influences, de co-construction susceptibles à la fois d’assurer l’intercompréhension et de servir de support à l’apprentissage? Pour répondre à ces questions, nous avons postulé l’existence de séquences potentiellement acquisitionnelles dans les interactions logopédiste – enfant, nous basant sur leur caractéristique particulière de lieu d’acquisition, définie notamment en fonction des rôles et des statuts des interactants. Ancrée dans une perspective interactionniste de l’acquisition des capacités langagières, notre recherche s’est inspirée des processus mis en évidence dans les études qui ont appréhendé ces processus acquisitionnels et les contextes socio-communicatifs dans lesquels ils ont lieu. Tel a été l’objectif des chapitres deux et trois de ce manuscrit. Nous avons ensuite cherché à situer l’interaction logopédique selon différentes approches en désirant saisir l’intérêt d’une vision interactionniste des thérapies logopédiques et surtout situer notre propre approche.

En considérant la dimension pragmatique du langage, communiquer c’est agir. Ainsi, la production d’un énoncé s’assimile à l’accomplissement d’actions: si agir c’est modifier l’état des choses, parler c’est également transformer l’état mental des interlocuteurs. La communication entre locuteurs engage ainsi leur coopération et la coordination de leurs actions. Les questions avancées alors par un tel modèle peuvent être condensées par l’interrogation subséquente: qui communique quoi, à qui, quand, pourquoi, et comment? Il existe donc un lien intrinsèque entre les caractéristiques d’une situation particulière de communication et la forme du message produit (Bernicot, 1992b). De cette manière la forme linguistique des énoncés correspond-elle aux relations sociales liant les interlocuteurs ainsi qu’à leurs états psychologiques (*ibid.*). Ces régulations sociales vont influencer la production et la compréhension des énoncés produits dans l’interaction.

Partant de ces convictions, nous avons formulé plusieurs questions qui ont guidé notre démarche, et dont nous faisons un rappel ici:

- 1) Peut-on identifier des échanges de type SPA dans les interactions logopédiste – enfant?
- 2) Partant de cette hypothèse, comment sont-elles co-construites (présence des mouvements constitutifs)?
- 3) Quel locuteur initie un échange de type SPA et comment?
- 4) Quels sont les niveaux linguistiques représentés dans les échanges de type SPA?

- 5) Comment la logopédiste produit-elle une offre et comment favorise-t-elle/relance-t-elle les saisies?
- 6) Comment l'enfant réalise-t-il une saisie?
- 7) Comment les interlocuteurs réalisent-ils la clôture/ratification de cet échange?
- 8) Comment l'enfant parvient-il à s'approprier les offres de la logopédiste?

Ces questions furent au cœur de notre cheminement. Nous y avons répondu au moyen d'analyses avant tout qualitatives des données récoltées. Deux objectifs ont été poursuivis: l'identification des échanges de type SPA et leur fonctionnement dans les interactions. Pour rappel, les critères définis font référence d'une part au repérage, des mouvements qui constituent les SPA et leur valeur linguistique (phonologique, lexical, morphosyntaxique, discursif et pragmatique), d'autre part à l'analyse de leur fonctionnement en nous référant à une typologie des actes de langage (Bernicot, 2006; Vanderveken, 1992; Colletta, 2004). Pour rappel, nous avons mis en évidence cinq catégories d'actes (directifs, assertifs, expressifs, interactifs) auxquels nous avons attribué un mode de réalisation particulier (les directifs, par exemple, ont été décrits en termes d'ordres, de demandes de clarification, confirmation, dénomination, reformulation et d'ébauche¹⁹⁶). Ceci étant dit, quelles conclusions scientifiques et cliniques pouvons-nous tirer de nos analyses? Quelle est la pertinence de l'utilisation du concept de SPA pour les interventions logopédiques?

Les conclusions de cette thèse sont organisées en fonction de deux axes. Dans un premier axe de réflexion, notre intention est d'entrer dans une réflexion critique concernant à la fois les aspects méthodologiques, le corpus et les analyses effectuées. Ce processus nous conduit sur le chemin d'une plus grande objectivité qui naît de cette distance essentielle prise par rapport à notre démarche initiale. Dans un second axe, nous nous questionnerons sur les prolongements scientifiques et cliniques d'une analyse telle que nous l'avons conçue, d'une part en mettant en évidence l'utilité du concept de SPA dans les interventions logopédiques, d'autre part en insistant sur les liens fondamentaux unissant les champs d'activités de la recherche et de la pratique.

¹⁹⁶ Voir Chapitre 7(4.2.4).

1. Critiques

1.1. Démarche méthodologique générale

De manière générale, notre démarche méthodologique correspond aux approches de recherches s'intéressant à la réalité (Järvinen, 2004). Elle a été guidée par les principes d'une analyse qualitative (Depleteau, 2000; Laflamme, 2007; Wanlin, 2007, notamment), dans le sens où nous avons cherché à découvrir certaines régularités de comportements, à savoir la structure et la dynamique des échanges de type SPA dans une organisation particulière, l'interaction logopédiste — enfant. Nous avons élaboré des hypothèses qui ont été testées au moyen de l'outil méthodologique élaboré, soit une grille d'analyse conçue en fonction de catégories définies dont la pertinence sera discutée au point suivant. Nous sommes ensuite parvenue à décrire des mécanismes de fonctionnement récurrents qui nous ont permis d'élaborer un modèle d'organisation des échanges logopédiste – enfant analysés.

Notre démarche, principalement heuristique, s'est confrontée à certains écueils. Dans un premier temps, nous avons confronté des intuitions scientifiques de base concernant les interactions asymétriques à notre propre pratique dans le domaine des thérapies logopédiques, plus précisément la situation de jeu symbolique, situation fréquemment utilisée dans ce domaine à laquelle nous avons déjà consacré une étude (Moser & Rodi, 1997; Rodi, 2005). Ces réflexions nous ont amenée au concept central des SPA. Nous avons ensuite tenté d'appliquer ce concept aux interactions qui nous intéressaient. Nous nous sommes relativement vite heurtée à des obstacles, dus d'une part aux différences portant sur l'asymétrie au sein des interactions qui furent l'objet des recherches concernant les SPA et les interactions logopédiques, d'autre part à la multiplicité des composantes présentes dans ce type d'interaction.

Ainsi, il fut particulièrement complexe de constituer une méthodologie valide qui ne devienne pas circulaire. Le risque d'une telle démarche est qu'en créant un modèle à partir des analyses des données, nous aboutissions effectivement à ce modèle dans les résultats...

Néanmoins, notre démarche première fut de rechercher dans nos données des séquences ternaires, telles qu'elles ont été décrites dans la littérature (recherche en acquisition du langage chez l'enfant typique, recherches au sein des interactions exolingues¹⁹⁷). Dans cette exploration, nous nous sommes rendue compte de la présence d'un quatrième mouvement. Partant de cette constatation, nous nous sommes questionnée sur la systématité ou non de ce quatrième mouvement dans les échanges mis en évidence. Peut-être aurait-il mieux valu présenter ce modèle quaternaire en termes de résultats plutôt que de modèle méthodologique, ce qui aurait évité cette représentation de circularité...

Toutefois, une des finalités de cette étude, comme nous le verrons plus bas, était de constituer un outil méthodologique utile à l'analyse des interactions logopédiste – enfant, afin d'étudier l'évolution des capacités langagières de ce dernier. Il nous semble aujourd'hui que nous soyons parvenue à construire cet outil en empruntant la voie méthodologique appropriée.

Autre écueil auquel nous nous sommes confrontée, le manque de littérature concernant précisément les processus d'acquisition/apprentissage en vigueur dans ce type d'interaction. Ce contexte nous a conduite à prospecter dans d'autres champs scientifiques afin d'élaborer des outils d'analyse appropriés. Le risque d'un tel cheminement est de parvenir à un ensemble assez éclectique de bribes de théories. L'éclectisme, s'il peut se justifier dans ce domaine vu la complexité des processus en jeu, comporte le risque d'utiliser des références théoriques comme des recettes. Ainsi, au terme de cette recherche, nous prenons conscience que certains concepts dont nous avons fait usage pour concevoir notre méthodologie peuvent parfois donner cette impression d'utilisation un peu plaquée. Les termes de *saisie* (Wong & Simard, 2001; Clark, 2006), *signe en usage vs en mention* (Py, 1996), *ratification* (Clark, 2006) en sont quelques exemples. Ils appartiennent à des communautés scientifiques, dans le domaine de l'acquisition des langues (première et seconde), dont la référence est indispensable dans notre champ de recherche. Ils nous ont été utiles pour saisir avec une certaine précision les phénomènes que nous cherchions à mettre en évidence. Ce fait reflète bien le parcours historique, interdisciplinaire de la logopédie...

¹⁹⁷ Voir les chapitres 2 et 3.

Nous sommes cependant bien consciente que les résultats obtenus et les interprétations que nous avons pu en donner atteignent *une représentation* du fonctionnement étudié et non une «vérité» en soi. Cette représentation est une recherche de mise en ordre du phénomène observé, afin d'accéder à une meilleure compréhension de celui-ci et parvenir à le transmettre. Par ailleurs, nos résultats ne constituent bien évidemment pas une connaissance achevée, ils sont les prémisses d'une réflexion qui peut (et devrait) s'élargir à d'autres contextes liés aux processus d'acquisition/apprentissage dans le domaine de la pathologie du langage.

Notre objectif initial, et celui que nous avons sans cesse poursuivi était bien de parvenir à formaliser le type d'interaction étudié dans le but de saisir les phénomènes acquisitionnels en jeu. Il nous semble aujourd'hui que l'aboutissement de cette étude comporte également un enjeu méthodologique à même d'explicitier ce fait. Dans ce sens, cet outil méthodologique, nos descriptions et interprétations, pourraient devenir une base pour l'élaboration d'une méthodologie utile à l'analyse des interactions ayant lieu en situation de thérapie logopédique. Deux objectifs pourraient ainsi être poursuivis: d'une part mieux comprendre cette interaction en tant que lieu d'acquisition d'un point de vue scientifique, d'autre part l'exploiter sur le plan clinique par la conscientisation de l'existence des phénomènes acquisitionnels que nous avons décrits (dans l'idée des «communautés de pratiques» décrites ci-dessus et sur laquelle nous reviendrons), les interrelations entre ces deux domaines de compétences étant à nos yeux essentielles.

1.2. Corpus

La constitution d'un corpus dans le cadre d'une démarche de type analyse qualitative dans le domaine des thérapies logopédiques n'a pas été chose aisée. En effet, dans un premier temps, à la suite de courriers envoyés aux diverses institutions et logopédistes indépendantes de Suisse Romande¹⁹⁸, nous n'avons obtenu que deux réponses favorables.

¹⁹⁸ Voir annexe i.

L'exposition personnelle, la mise à nu d'un fonctionnement clinique a peut-être généré quelques craintes liées au jugement d'une pratique personnelle, d'un mode de fonctionnement professionnel chez les logopédistes. C'est du moins une hypothèse que nous avons formulée pour expliquer le très faible taux de réponses obtenues. Néanmoins, en écho à notre intervention dans le cadre du 9^e colloque d'orthophonie/logopédie de l'Université de Neuchâtel (Rodi, 2006), un intérêt pour notre thématique s'est manifesté chez certaines logopédistes et a encouragé leur implication dans cette recherche. Nous avons ainsi réuni six dyades formées de cinq interactions chacune.

Dans un premier temps, nous pouvons déjà évoquer le fait que les données récoltées ont une représentativité (Laflamme, 2007) dans le sens où elles figurent bien une population donnée (des enfants avec tsdl en interaction avec une logopédiste) et que l'ensemble de ces données nous permettent de mettre en évidence des régularités concernant les mécanismes de fonctionnement dans ce contexte. Nous avons ainsi pu vérifier un effet de saturation, dans le sens où l'investigation de nouvelles données ne révélait aucune information supplémentaire. Il n'a donc pas été nécessaire d'obtenir d'enregistrements supplémentaires, les trente interactions analysées nous permettant d'identifier un nombre relativement important d'échanges de type SPA (145) dont les mécanismes de fonctionnement étaient semblables.

Malgré le fait que cette population peut être considérée comme relativement homogène, certaines caractéristiques n'ont pas été prises en compte. Certains facteurs seraient en effet susceptibles d'avoir une influence sur le fonctionnement même des échanges de type SPA. Par exemple, on peut imaginer que la variable du plurilinguisme, si elle avait été considérée, aurait pu apporter un point de vue différent concernant les niveaux linguistiques sur lesquels portent les échanges de type SPA. De même, la formation universitaire des logopédistes et les orientations cliniques qui en découlent pourraient influencer la prise en compte des niveaux discursifs et pragmatiques (se référant à une perspective interactive du développement et de la pathologie du langage) par rapport aux niveaux phonologique, lexical et morphosyntaxique qui font référence à une perspective structurale. On peut également faire l'hypothèse que l'origine socioculturelle des interlocuteurs peut avoir une influence sur les rituels (de protection des faces notamment) et les formats des échanges de type SPA.

Ajoutons encore qu'il est nécessaire de nuancer l'ensemble des résultats de nos analyses en fonction des variables interindividuelles. Néanmoins, nous sommes parvenue à révéler une forme de communauté de savoirs et de savoirs-faire chez les logopédistes dans ce contexte précis.

Un dernier point nous semble critiquable concernant la constitution du corpus. En effet, le fait d'espacer les enregistrements des séances à quinzaine a probablement joué à la défaveur d'une mise en évidence de liens inter-interactions. Nous avons envisagé repérer des échanges de type SPA dont l'item source était le même non seulement au sein d'une même interaction, mais également entre les différentes séances de logopédie, avec l'idée de mettre en évidence une forme de continuité dans les actions thérapeutiques. Quelques occurrences de ce type de lien ont été observées. Nous supposons néanmoins qu'une fréquence d'enregistrement plus rapprochée des séances de logopédie (hebdomadaire voir bi-hebdomadaire) aurait mieux légitimé ce critère.

1.3. Dispositif méthodologique et limites de nos analyses

Après un temps de *préanalyse* (Wanlin, 2007), dont l'objectif était d'identifier des SPA dans les interactions logopédiste – enfant, période au cours de laquelle nous avons procédé à de multiples lectures du corpus, nous avons distingué une série d'indices permettant un découpage de ce dernier. Afin d'exploiter notre matériel, nous avons élaboré des catégories d'analyse dont le but était de parvenir à saisir la dynamique des processus d'acquisition/apprentissage en jeu dans les interactions logopédiste – enfant.

La conception d'une grille d'analyse à partir de ces catégories est fondée sur la base d'autres recherches dans le domaine de l'acquisition et de la pathologie du langage (Salazar Orvig & *al.*, 2007; projet «Cognitique»: de Weck, 2005b; Ingold & *al.*, 2005). Les critères sélectionnés sont cependant spécifiques à l'objectif prioritairement fixé: l'identification des échanges de type SPA et la mise en évidence de processus d'acquisition/apprentissage.

Par ailleurs, comme nous l'avons évoqué plus haut, dans une optique méthodologique qualitative, nous avons déterminé nos catégories dans le but de repérer une forme de redondance permettant l'accréditation du phénomène. C'est ce que nous souhaitons discuter dans ce qui suit.

Le choix de ces catégories s'est inspiré des orientations théoriques auxquelles nous nous rattachons, à savoir les approches pragmatiques et discursive-interactive. Ainsi, dans une approche pragmatique, nous avons voulu comprendre comment se transmettaient les intentions communicatives au sein des échanges de types SPA, les moyens linguistiques mis en place par les interlocuteurs pour atteindre un but conversationnel. Nous avons attribué à chaque intervention une intention communicative en termes de catégorie d'acte de langage et un mode de réalisation de cet acte. Ce type d'analyse a été difficile à réaliser et à exposer, notamment dans l'imbrication de différents niveaux qui rendaient les interprétations parfois opaques. En nous centrant sur l'objectif de chaque mouvement de la SPA, nous sommes finalement parvenue à souligner des stratégies communicationnelles chez chacun des partenaires de l'interaction. Cette analyse met en lumière deux caractéristiques fondamentales. D'une part, sur le plan linguistique, la reprise, représentée sous forme assertive ou directive (demande de confirmation, de clarification) se révèle explicitement comme l'ingrédient majeur des échanges de type SPA, assurant une fonction dans chaque mouvement (exception faite, généralement, du premier). D'autre part, une caractéristique psycho-sociale est apparue comme fondamentale des interactions logopédiste – enfant, à savoir l'omniprésence du phénomène de protection des faces. La plupart du temps, en effet, nos analyses des actes de langage ont révélé un phénomène de demande indirecte de reprise (sous forme notamment de reprise isolée), ou de modalisation de cette demande, chez les logopédistes. Ce phénomène est, à notre avis, lié au maintien de l'alliance thérapeutique (à noter l'exemple 150: le refus de l'enfant de poursuivre l'échange dévoile en fait une menace faite à sa propre face).

À noter également que la multiplicité des catégories d'analyse sélectionnées (actes de langages et modes de réalisation, mais également niveaux linguistiques, types de reformulation, reprises et bi-occurrences, en plus des critères servant au repérage des SPA) peut induire une dispersion des focus d'intérêt, une certaine longueur provoquant une diminution de la lisibilité de ce travail.

Peut-être aurait-il été plus pertinent de se centrer sur l'identification des échanges de type SPA et le suivi des appropriations langagières des enfants avec tsdl... Néanmoins, en mettant en évidence les critères principaux servant à la définition des échanges de type SPA et leur découpage en mouvement, nous sommes parvenue à qualifier plus précisément les stratégies langagières des interlocuteurs dans ce contexte précis.

Concernant l'analyse des mouvements, nous avons déterminé des critères tels que *capteur* ou *proposition* pour définir les seconds mouvements des échanges de type SPA. Le terme de capteur a été sélectionné, car il reflète une intention caractéristique de la logopédiste d'attirer, *capter*, l'attention de l'enfant sur un élément de sa production, en l'occurrence l'item source. Autre intention, la proposition représente le fait de proposer (et non de «contraindre») une modification possible de la production de l'item source. Nous pensons que ce critère a clairement mis en évidence des outils conversationnels mis en place par les logopédistes pour permettre à l'enfant de s'approprier certains aspects du langage qu'il manipule avec difficultés et ancrer le processus d'acquisition/apprentissage.

Pour les troisièmes mouvements, le terme de *saisie* (Chouinard & Clark, 2000; Clark, 2006; Wong & Simard, 2001), a servi à décrire les approches successives de modifications langagières construites par les enfants, opérant une forme de bricolage linguistique pour parvenir à, ou s'approcher, d'une production conventionnelle attendue (par eux-mêmes, au travers de leur conscience épilinguistique, ou avec l'étayage de la logopédiste). Nous avons voulu suivre ces approches, d'une part au sein même d'une interaction, d'autre part entre les interactions ou séances de logopédie, ceci dans le but de rechercher une continuité à la fois dans les interventions logopédiques et dans les productions langagières ayant fait l'objet d'un échange de type SPA (étant donc apparu en qualité d'item source dans une interaction). Cet objectif fut difficile à atteindre: comme nous l'avons mentionné plus haut, la construction de notre recueil de données avec des enregistrements de séances à quinzaine n'a pas permis de réunir les conditions essentielles à l'observation d'une continuité claire entre les interactions.

La prise en compte des cinq niveaux linguistiques sur lesquels portaient les échanges de type SPA a concrétisé leur présence dans les interactions logopédiste – enfant, avec des enjeux différents à l’origine de l’initiation même de l’échange. Cette catégorie semble également souligner une spécificité des interactions asymétriques adulte – enfant, à savoir la présence marquée d’échanges de type SPA concernant le niveau phonologique, ce qui n’avait pas été observé dans les recherches concernant les interactions asymétriques avec des enfants typiques et en contexte allophone (les niveaux lexical et morphosyntaxique étant prioritairement représentés, voir Chouinard & Clark, 2000; de Pietro & *al.*, 1989; Jeanneret & Py, 2003). Ce niveau affectant l’intelligibilité des productions et donc l’intercompréhension, nous avons supposé que ces aspects pouvaient être à l’origine de la présence accrue de ce type de SPA dans des interactions impliquant des enfants avec tsdl âgés entre 5 et 6 ans¹⁹⁹. À noter également que l’analyse des niveaux linguistiques a également souligné la présence d’échanges de type SPA sur le plan pragmatique et discursif aspect original de cette recherche. Même en faible quantité, cette présence met en évidence une attention portée par les logopédistes sur l’ensemble des niveaux linguistiques. Notons que, en faisant varier les paramètres de l’extralangage, c’est-à-dire en proposant des situations d’interaction différentes (échanges autour d’un livre, dialogue injonctif de type communication référentielle (Vion & *al.*, 1990), situations fréquentes dans les thérapies logopédiques avec des enfants de cet âge et de ce niveau langagier), ces deux niveaux auraient peut-être été davantage représentés. Cette réflexion nous amène sur un autre versant de nos limites.

En effet, nous aurions pu analyser d’autres contextes d’interaction; le choix déterminé de la situation de jeu symbolique a été envisagé en fonction d’arguments fondés sur différentes études dans le domaine de l’acquisition et de la pathologie du langage²⁰⁰. Cette situation s’avérait à notre avis la plus propice pour la mise en évidence de l’objet premier de notre recherche, à savoir favoriser l’apparition des échanges de type SPA afin de comprendre leur fonctionnement.

¹⁹⁹ Voir Chapitre 2(2).

²⁰⁰ Voir Chapitre 5(2.3).

En effet, la situation de jeu symbolique induit une plus grande facilité dans les échanges conversationnels,²⁰¹ car, tout en permettant une actualisation de différents types de discours (discours représenté, discours en situation, narrations par exemple), elle rend également possible un déroulement dans le *hic et nunc* des productions langagières, ce qui peut simplifier la textualisation et accroître la participation verbale des enfants présentant des tsdl. Ainsi, effectivement, nos résultats ont révélé l'importance de l'apparition de ce phénomène d'échanges de type SPA. De plus, il est vrai que l'analyse de ces situations de jeu symbolique a confirmé l'existence de SPA singulières, dont la présence est due à l'alternance entre discours en situation et discours représenté, avec notamment des échanges concernant les prises en charge énonciative (Bronckart & al., 1985; Bronckart, 1997), aspect que nous avons trouvé particulièrement pertinent compte tenu des difficultés présentes chez les enfants présentant des tsdl²⁰².

Bien évidemment se pose la question de l'existence d'autres mécanismes acquisitionnels dans les interactions logopédistes – enfants, ou du fonctionnement de ce processus selon une autre logique, une autre forme de codification que celle que nous avons envisagée en construisant nos catégories d'analyse. Une réalité est cependant révélée explicitement dans les résultats de nos analyses: lorsqu'une logopédiste et un enfant présentant des tsdl se trouvent dans cette situation d'interaction, ils utilisent ce type d'outils pour entrer dans un processus d'acquisition – apprentissage. Ainsi, c'est par des échanges de type SPA tels que nos analyses les relèvent de manière relativement fréquente, que quelque chose se passe d'un point de vue acquisitionnel. Dans ce sens, nos outils d'analyse s'avèrent d'une certaine pertinence pour la prise en compte de ce processus, comme nous le défendrons plus bas.

Ajoutons encore qu'une de notre intention, probablement implicite dans un premier temps, était de souligner certaines spécificités des interactions asymétriques logopédiste – enfant, par rapport aux études ayant été menées dans le domaine de la linguistique d'une langue seconde et de l'acquisition du langage chez l'enfant typique.

²⁰¹ Voir Chapitre 2(2.3.) et 5(2.3).

²⁰² Voir Chapitre 2(2).

Quelques-uns de ces comportements spécifiques sur le plan langagier et communicationnel nous semblent plus appréhensibles au terme de cette recherche. Dans ce sens, même si l'ensemble de notre travail nous paraît être un prélude dans ce domaine, un certain profil singulier s'en dégage sur le plan des stratégies conversationnelles des logopédistes et des enfants et de l'organisation des échanges de type SPA, comme nous l'avons évoqué dans les discussions des résultats. Nous pouvons dès lors nous questionner sur les prolongements et perspectives qui pourraient être envisagés dans la continuité de nos réflexions.

2. Perspectives

2.1. Perspectives scientifiques

Au terme de cette recherche, nous nous interrogerons dans un premier temps sur les apports scientifiques auxquels une telle étude peut contribuer. Dans un second temps, nous réfléchirons aux prolongements possibles de ce travail.

En prélude à cette étude, nous avons postulé l'existence de séquences potentiellement acquisitionnelles dans les interactions logopédiste – enfant présentant un tsdl, nous basant sur leur caractéristique propre de lieu d'acquisition. Ce postulat était en lien d'une part avec la dimension asymétrique de ce type d'interaction, autant sur le plan de l'âge que des capacités langagières des interlocuteurs, d'autre part en fonction des rôles et des statuts des interactants. Conformément à nos attentes, des échanges de type SPA ont été co-construits dans la totalité des interactions analysées. De surcroît, nous avons pu mettre en évidence non seulement des séquences ternaires, telles que décrites dans les séquences didactiques (Sinclair & Coulthard, 1975), les échanges réparateurs (Goffman, 1974) ou les séquences de corrections (McHoul, 1990; Johnson, 1995), décrites dans la littérature²⁰³, mais des séquences *quaternaires*. En effet, un quatrième mouvement est présent dans les trois quarts des cas. Ainsi, la plupart du temps une quittance, produite par un seul interlocuteur (le plus souvent la logopédiste) ou co-construites par les partenaires de l'interaction, permet de clore l'échange de type SPA.

²⁰³ Voir Chapitre 3.

Cette quittance prend notamment la forme d'une validation positive des modifications apportées à la formulation initiale de l'enfant, mais peut également revêtir la forme d'une ratification des propos au moyen d'une répétition de l'item source modifié par exemple. De plus, nous avons pu souligner une différence entre ces échanges de type SPA et les séquences didactiques en analysant les actes de langage et leur mode de réalisation, et ceci pour deux raisons au moins. D'une part, ce sont bien les reformulations qui dominent lors de la co-construction des échanges de type SPA et non les questions, comme cela a été démontré dans le cas des séquences didactiques; d'autre part, les questions ne sont pas l'apanage de l'adulte, mais sont également produites par l'enfant. Ceci pourrait confirmer un statut particulier du processus d'acquisition/apprentissage au sein des échanges de type SPA co-construits dans ce type d'interaction.

À ce propos, un aspect nous semble encore digne d'intérêt. En analysant les initiations des échanges de type SPA, nous souhaitions observer la responsabilité des interlocuteurs dans ce processus. S'il était indéniable que les logopédistes, en fonction de leur statut d'expert dans ce type d'interaction, et par conséquent supposées étayer les productions des enfants, initieraient la plus grande partie des échanges de type SPA, les initiations des enfants, même en moindre fréquence, ont à la fois relevé une conscience des difficultés langagières présentes chez ces derniers et l'actualisation de capacités épilinguistiques, dont on connaît par ailleurs l'importance dans les processus de changement sur le plan thérapeutique²⁰⁴. L'enfant donne ainsi l'occasion à la logopédiste d'utiliser cette aptitude pour susciter une démarche acquisitionnelle en faisant appel aux différentes stratégies à disposition, sans pour autant faire usage de directivité (interventions de type injonction, demande de répétition ou question). Ainsi, une interaction individuelle avec un enfant souffrant d'un trouble du langage induirait davantage de stratégies de protection des faces (Goffman, 1974), les directifs étant plus menaçants pour la face de l'enfant, ce qui pourrait expliquer la production de démarches de sollicitation autres que l'injonction ou la question.

²⁰⁴ Voir Chapitre 2.

Nous aimerions encore souligner un dernier résultat qui nous semble original, celui du phénomène d'enchâssement des mouvements constituant les échanges de type SPA. Comme nous avons pu le voir, lorsque l'enfant produit un item source, il peut arriver que la logopédiste fasse plusieurs relances pour encourager l'enfant à produire la forme appropriée.

Ainsi les mouvements deux (offres) et trois (saisies) s'enchâssent sur plusieurs interventions. La différence peut se comprendre entre un minimum de trois interventions pour un échange de type SPA à 19 interventions constituant une même SPA. Cette structure s'apparente aux «*restructurations verticales*» (Hoodin 2011)²⁰⁵ décrites lors d'échanges entre un enfant et son thérapeute du langage, où plusieurs tours de paroles s'échelonnent, le dernier étant celui de l'énoncé approprié. Dans ce sens, cette forme d'enchâssement des mouvements pourrait être une spécificité des interactions comportant ce type d'asymétrie entre interlocuteurs.

La récurrence de ces diverses observations qui relève d'une structure organisée de comportements conversationnels dans l'ensemble des interactions logopédiques analysées nous permet de considérer ces échanges de type SPA comme une forme de routine (Bruner, 1983) établie entre l'enfant et son thérapeute du langage, que nous aimerions qualifier de format de séquence d'actions conversationnelles (Schegloff, 1986), proche de la notion goffmanienne d'échange rituel conventionnalisé. Ce format serait guidé par un contrat de parole (Degache, 2006)²⁰⁶ entre la logopédiste et l'enfant. Ainsi, l'asymétrie des compétences langagières des interlocuteurs implique de susciter des modifications dans les formulations de l'enfant et par conséquent autorise des hétéro-corrections sans mise en danger (Py, 1997) et de ce fait les favorise.

Compte tenu des différentes critiques évoquées plus haut, nous aimerions finalement souligner l'enjeu avant tout méthodologique de ce travail de recherche. En effet, les recherches cliniques dans le domaine de la logopédie, plus particulièrement sur le plan des phénomènes acquisitionnels, sont récentes et il existe encore peu de références et d'études à ce propos.

²⁰⁵ Voir Chapitre 4.

²⁰⁶ Voir Chapitre 4.

Constituer une démarche méthodologique pertinente pour l'analyse de notre objet de recherche fut un processus relativement long et complexe dont il nous semble que d'autres recherches dans le domaine scientifique pourraient bénéficier. Ainsi, il serait possible de poursuivre une réflexion sur la présence de ces mécanismes acquisitionnels dans des contextes différents. Quatre axes de recherches nous paraissent intéressants à explorer.

Un premier axe de recherche pourrait être fondé sur la variation des paramètres de l'extralangage. Dans ce sens, il serait nécessaire de modifier les situations d'interactions logopédiques en proposant des contextes tels que des échanges autour d'un livre ou des jeux de société, fréquemment utilisés dans les séances de logopédie. Les questions qui pourraient alors se poser concerneraient notamment la fréquence des échanges de type SPA selon le type d'interaction, l'existence d'autres processus acquisitionnels construits par la logopédiste et l'enfant, les niveaux linguistiques abordés (en supposant par exemple davantage d'échanges de type SPA sur le plan discursif et pragmatique en fonction de la présence ou non du référent). Une telle étude pourrait peut-être contribuer à élaborer une forme de classification des activités langagières susceptibles de favoriser tel ou tel processus d'acquisition/apprentissage dans le domaine des interventions logopédiques.

Dans un autre axe de recherche, il serait intéressant de faire varier le paramètre des interlocuteurs. En effet, un setting expérimental basé sur la variation des partenaires de l'interaction (logopédiste – parent – fratrie – pair avec vs sans tsdl — enseignant) avec un enfant présentant un tsdl permettrait peut-être de modifier la forme des échanges de type SPA telle que nous avons pu la décrire dans cette étude. Dans ce sens, cela pourrait contribuer à répondre à une question liée notamment à la spécificité des SPA dans les interactions logopédiste – enfant, en analysant non seulement la forme (agencement et présence de la totalité des mouvements constitutifs), mais également les appropriations langagières de l'enfant, les actes de langage et modes de réalisation de ceux-ci chez chaque interlocuteur, la fréquence des échanges de type SPA.

Dans un troisième axe de réflexion, nous estimons qu'il serait utile de comparer des situations d'interactions logopédiste – enfant avec tsdl ayant lieu dans un lieu institutionnel (bureau de la logopédiste) et avec des interactions dans le milieu familial, le projet étant de parvenir à saisir comment et si l'enfant parvient à généraliser des stratégies mises en place lors des séances de logopédie, stratégies liées notamment à la co-construction des échanges de type SPA. En effet, nous émettons l'hypothèse que ce format d'échanges ritualisés élaborés lors des séances de logopédie, qui souvent ont lieu de manière hebdomadaire, voire bi-hebdomadaire, n'a de sens pour l'évolution des capacités langagières de l'enfant que si ce dernier parvient à transférer ce format dans différents contextes de communication. Dans ce sens, il serait envisageable d'utiliser le concept d'échange de type SPA dans le cadre d'une approche de type guidance parentale (Dupré Savoy, 2007; Monfort & Juarez Sanchez, 1996; 2007) ou guidance interactive (Robert-Tissot, 2003; Berney, 2003; Galli Cornali, 2003 ; Schwab, 2002; Schwab, 2003, Oberson 2003 notamment)²⁰⁷.

Finalement, il nous semblerait essentiel de parvenir à confirmer les résultats de nos analyses. Une des possibilités serait d'envisager une démarche de validation, c'est-à-dire de vérifier les résultats de notre recherche en proposant la lecture d'un rapport de recherche aux logopédistes y ayant participé. Cela permettrait d'observer si les explications et le modèle reflètent ou non le sens donné à leurs actions professionnelles et peut-être d'accroître les liens entre recherches scientifiques et perspectives cliniques, ce qui nous semble actuellement fondamental, comme nous l'évoquons au point suivant.

2.2. Perspectives cliniques: concept d'échanges de type SPA dans les interventions logopédiques

Comme nous l'avons évoqué à maintes reprises, nous situons notre approche clinique dans une perspective qui place la communication au centre de l'acquisition et de la pathologie du langage. Dans ce sens, il nous semble fondamental que les enjeux communicationnels soient au premier plan des interventions logopédiques.

²⁰⁷ Voir Chapitre 4.

C'est avec cette certitude qu'il nous semblait nécessaire de décrire et comprendre le potentiel acquisitionnel d'une situation comme le jeu symbolique, fréquemment utilisée en logopédie, dans le but d'explicitier cette dynamique particulière d'acquisition/apprentissage. Sur le plan clinique, l'objet premier de cette démarche est de rechercher à exploiter de manière plus efficace les enjeux acquisitionnels de ce contexte, et, pourquoi pas, tenter de développer dans d'autres contextes. Par exemple, en faisant varier les paramètres de l'extralangage (matériel, interlocuteur, lieu social, but de l'activité), comme évoqué au point précédent, on peut tout à fait imaginer actualiser ces pratiques conversationnelles étayantes avec les enfants présentant des tsdl. Ainsi, suite à ces analyses, la première question qui se présente est celle de l'utilité de ce modèle d'échanges pour les thérapies logopédiques, ce que nous souhaitons appréhender dans ce point. Nous évoquerons deux axes, à savoir un apport en termes de support à au processus d'acquisition/apprentissage de capacités langagière et un apport en termes de transmissibilité de ces processus.

2.2.1. Support à l'acquisition de capacités langagières

L'identification des échanges de type SPA a permis de mettre en évidence un modèle récurrent d'alternance d'échanges, à dominance de reprises, constitué la plupart du temps de quatre mouvements. Ces échanges s'organisent dans un noyau d'alternance entre «offres» de la logopédiste et «saisies» de l'enfant (Clark, 1990; 2006). La récurrence de ces comportements conversationnels et leur fréquence dans les interactions de jeu symbolique d'une quinzaine de minutes nous permettent de considérer ces échanges comme des rituels conventionnalisés (Goffman, 1974), des routines (Bruner, 1983) que nous qualifions de «format logopédique». Ces échanges poursuivent deux objectifs que nous avons clairement identifiés, en lien avec le phénomène de bifocalisation (Bange, 1992): le maintien ou le rétablissement de l'intercompréhension, la démarche volontaire d'acquisition/apprentissage. Au moyen de ces échanges, les interlocuteurs, enfant et logopédiste, collaborent à ces fins. Nous sommes aujourd'hui parvenue à déterminer un peu mieux comment ils opèrent.

Pour la logopédiste, les échanges de type SPA, en tant que format, permettent d'évaluer la zone proximale de l'enfant, d'observer ce qu'il est capable de produire avec un étayage. Ce fait a été mis en évidence de deux manières.

Premièrement, les effets de structuration verticale (Hoodin, 2011) soulignent la mise en place de stratégies d'étayage dans les offres (hétéro-reprises, supports suprasegmentaux, gestuels, ou formes amplifiées du langage modulé) qui se succèdent d'une intervention à l'autre, fréquemment selon un principe d'entonnoir, c'est-à-dire en partant de stratégies moins contraignantes (demande indirecte de reformulation, reprise isolée par exemple) à d'autres plus contraignantes comme l'ébauche, qui induit une complétion de l'enfant. On remarque un processus d'adaptation de la logopédiste qui évalue les compétences de l'enfant, et, par conséquent, sa zone proximale. Ce processus peut devenir un repère pour d'autres échanges, ce qui nous amène à une seconde observation. Dans le repérage des bi-occurrences où nous avons pu constater la mise en œuvre de stratégies basées sur une connaissance des productions antérieures de l'enfant. Ce repérage permet à la logopédiste de mettre en place des stratégies d'étayage ciblées, telles que l'hétéro-répétition de l'item source. Cette stratégie exploite chez l'enfant le principe de contraste (Clark, 1990; Saxton, 1997), que nous évoquons plus bas.

De plus, le fait d'avoir sorti un élément de son contexte (en tant que signe en mention; Py, 1996), permet de le repérer de manière plus aisée, par conséquent de constater également son usage autonome (en tant que signe en usage; *ibid.*). Sachant que les processus acquisitionnels se réalisent notamment par ce va-et-vient entre mention et usage, il nous semble que le concept de SPA devient ainsi un repère pour étudier l'évolution des processus acquisitionnels chez l'enfant, et répondre à cette question fondamentale dans les thérapies logopédiques: est-ce que et comment l'enfant entre-t-il dans une démarche d'acquisition/apprentissage (au-delà d'une acceptation tacite de type confirmation seule; Clark, 1990). Elle peut saisir comment l'enfant s'y prend pour être agent de son changement langagier.

En effet, entrer dans un échange de type SPA, sans intention directive préalable de son interlocuteur (comme nous l'avons vu, les demandes sont formulées de manière indirecte ou modalisées dans le but probable de préserver la face de l'enfant; Goffman, 1974), et parvenir à s'appropriier les propositions de ce dernier, souligne un engagement de l'enfant dans son statut de *patient*, prêt à tirer parti de l'interaction proposée.

Par ailleurs, l'actualisation de ce format repérable permet à l'enfant d'anticiper son déroulement, de faire référence à des repères construits antérieurement et d'accroître ainsi sa participation active, sur le plan langagier. Ainsi, comme nous avons pu le souligner dans nos analyses, l'enfant peut à son tour initier des échanges de type SPA à partir d'une conscience de ses propres difficultés et une volonté d'exercer un contrôle sur ces dernières. L'étayage de la logopédiste, à l'intérieur de sa zone proximale de développement, encourage des processus épilinguistiques de comparaison basés sur un contraste (Clark, 1990; Saxton, 1997) entre la forme inappropriée et l'offre de cette dernière. L'effet bénéfique de ce type de processus dans l'acquisition typique du langage a clairement été mis en évidence (*ibid.*). Par ailleurs, les échanges de type SPA et le travail qu'ils suscitent sur un signe en mention associé au phénomène des bi-occurrences, contribuent au processus d'auto-structuration ou de généralisation, comme l'analyse des signes en usage l'a révélé.

Les échanges de type SPA, en tant que format récurrent, pourraient bien être un terrain favorable à l'interaction entre le LAD et le LASS. Ils dévoilent chez les enfants leurs tentatives d'approche de la forme appropriée d'un mot, d'une construction syntaxique, ou de l'utilisation d'un lexique adéquat, d'un investissement discursif et pragmatique mettant en lumière des mécanismes acquisitionnels dont la compréhension est fondamentale pour une logopédiste. Ce format, envisagé dans ce contexte particulier, peut être considéré comme un contrat tacite entre la logopédiste et l'enfant. Ce contrat n'a de sens que s'il est ancré dans une alliance thérapeutique solide, constante, entre l'enfant et la logopédiste, c'est-à-dire si des liens de confiance mutuelle sont tissés autour de la finalité de la thérapie et de son déroulement (de Roten, 2011). Dans ce climat, l'enfant peut accepter de se laisser influencer par la logopédiste qui va, de son côté l'accompagner par ses interventions étayantes. L'engagement se doit d'être réciproque pour que ce contrat ait lieu.

2.2.2. Une communauté de pratiques

Nos analyses de ce corpus d'interactions logopédiste – enfant soulignent la présence d'une routine, d'un format récurrent dans l'actualisation d'échanges de type SPA, comme nous l'avons évoqué. Ce format, que nous considérons comme un support à l'acquisition de capacités langagières, est également le signe d'une pratique commune des logopédistes. Il semble manifeste que dans les interactions de jeu symbolique avec un enfant présentant des tsdl, les logopédistes suscitent des échanges de type SPA et accompagnent les enfants dans ce sens. Ce qui pourrait révéler ces échanges comme une «communauté de pratiques» (Wenger, 1998; 2005, notamment), produit à la fois des processus liés aux stratégies étayantes des interactions asymétriques en général et de la spécificité des interventions logopédiques. Par ailleurs, considérant la situation d'interaction sélectionnée, il a été souligné à maintes reprises que le jeu symbolique était un moyen de médiation privilégié et largement exploité par les logopédistes dans le contexte des tsdl (Berney, 2005; Rodi, 2005; 2007), sans toutefois que la raison de ce choix soit explicitée clairement. En lien avec les arguments cités plus haut (présence du référent qui accroît la participation verbale, actualisation possible de déictiques verbaux ou non verbaux, possibilité de substitution d'intervention verbale par une intervention gestuelle, hétérogénéité sur le plan discursif, situation ludique privilégiée des enfants jusqu'à 6 ans), il nous semble que la situation de jeu symbolique est un terrain favorable à l'actualisation d'échanges de type SPA (ce qui resterait encore à évaluer par d'autres analyses, comme évoqué au point précédent). Ainsi, pourrions-nous envisager ces échanges comme un outil thérapeutique, identifiable et accessible. Il nous semble donc fondamental d'explicitier cet acte thérapeutique, d'agir dans un objectif de transmissibilité. Ce qui nécessiterait une négociation du sens de cette pratique dans les interventions logopédiques et la création d'un répertoire commun sur ce plan (Wenger, 1998). Dans l'idée que *«la pratique doit être interprétée comme un processus d'apprentissage»* (Wenger, 2005, p.55), les échanges de type SPA deviennent un processus partagé et transmissible autant sur le plan de la formation des thérapeutes du langage (domaines de l'enseignement académique et de la supervision) que sur le plan clinique. En effet, ce processus permet, nous semble-t-il, d'explicitier un moyen pour atteindre un objectif thérapeutique, ceci étant favorable autant au thérapeute qu'au patient (et aux parents, dans le cas où le patient est un enfant).

Être conscient de ce format d'organisation conversationnelle (les quatre mouvements constitutifs des échanges de type SPA), et parvenir à l'identifier dans la co-construction de l'interaction verbale est susceptible de favoriser son apparition dans les interactions, d'activer des stratégies d'étayage de plus en plus ciblées et de les partager, de les communiquer au patient (l'enfant, ses parents) de manière à accroître leur efficacité sur le plan de la généralisation. Ainsi, les échanges de type SPA qui ont été mis en évidence nous permettent aujourd'hui de les considérer comme une unité d'analyse dans l'étude des interactions asymétriques avec des enfants présentant des tsdl.

En effectuant une recherche des pratiques thérapeutiques dans le domaine des interventions logopédiques avec les enfants, et nous aimerions conclure sur cette réflexion, nous avons été frappée par la multiplicité des outils développés dans ce champ. Il fut difficile à un moment donné de parvenir à une organisation cohérente de ces approches variées qui tentent toutes de formaliser des savoirs et des pratiques de manière à accroître une efficacité thérapeutique. Il nous semble que ce morcellement des pratiques est un témoin de vraies difficultés empiriques dans le domaine de la logopédie. Et ce constat nous renvoie à une autre problématique. En effet, l'une des critiques majeures formulées à l'égard de la recherche fait référence à une insuffisance de liens avec la pratique clinique. Il semblerait que, malgré quelques exceptions, les chercheurs et les thérapeutes (les logopédistes dans notre contexte) oeuvrent dans des mondes distincts, parfois mis en compétition, incompris de part et d'autre. Dans ce sens, les approches développées dans le cadre des EBP²⁰⁸ et le type de recherche que nous avons entreprise constituent le début d'un point de ralliement possible, un moyen de combattre le risque de morcellement identitaire. En effet, il nous semble qu'un moyen d'éviter cet écueil est l'explicitation des liens entre trois perspectives: la perspective du professionnel, celle du patient et la perspective scientifique.

Cette démarche, que l'on pourrait qualifier de recherche clinique peut permettre, à partir d'une réalité de terrain, de mettre à jour des pratiques codifiées telles que les échanges de type SPA, des formats, considérés comme des schémas de la réalité. En tant que tels, ces formats rendent

²⁰⁸ Evidence Based Practice, voir Chapitre 4.

la réalité de terrain plus accessible cognitivement et de ce fait, transmissible, comme nous l'avons évoqué. Ainsi, parallèlement au fait de constituer un répertoire de pratiques diverses et variées, il nous semble aujourd'hui fondamental que cliniciens et scientifiques se rejoignent dans une réflexion sur la dynamique des interactions logopédiste – enfant, de manière à tirer parti du potentiel acquisitionnel des échanges co-construits.

Notre certitude aujourd'hui est donc ancrée dans la construction d'une alliance entre la recherche et la logopédie qui représentent deux perspectives d'une même réalité et dont les descriptions, dans leurs divergences et leurs convergences, sont fondamentalement complémentaires. Il n'existe pas qu'une vérité, il n'existe pas qu'une seule voie pour la découvrir...

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, 56, 54 – 80.
- Adam, J.-M. (2005). *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. & Bishop, D.-V.-M. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs and cohésion. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 211 – 239.
- Adelé, F., Coquet-Devred, F. Dumont, A. & Touzin, M. (2001). Le projet thérapeutique orthophonique. In *L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans*. Paris : A.N.A.E.S.
- Ahsam, S., Shepherd, J. & Warren-Adamson, Ch. (2006). Working with pre-school practitioners to improve interactions. *Child Language Teaching and Therapy* 22(2), 197 – 217.
- Aimard, P. (1982). *L'enfant et son langage*. Villeurbanne : Masson.
- Akhtar, N., Carpenter, M., & Tomasello, M. (1996). The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development*, 67, 635 – 645.
- American Speech-Language-Hearing Association (2001). *Scope of Practice in Speech-Language Pathology*, (pp. 129 – 132). Rockville, MD : Author.
- Anzieu, D. (1991). In : R. Doron & F. Parot, *Dictionnaire de Psychologie*. Paris : P.U.F.
- Apel, K. & Self, T. (2003). *Evidence-Based Practice: The Marriage of Research and Clinical Services*. URL : www.asha.org/Publications/leader/2003/030909/f030909b.htm (consulté le 07.07.2011).
- Arrivé, M. (1994). *Langage et psychanalyse, linguistique et inconscient*. Paris : P.U.F.
- Arroyo, E. (2003). La reformulation en communication exolingue chez des locuteurs hispanophones parlant français. *Marges linguistiques* [en ligne]. URL : <http://www.revue-texto.net/marges/> (consulté le 26.01.09).
- Association Romande des Logopédistes Diplômées – ARLD (2006). *La logopédie en Suisse. Notre profession, aujourd'hui*. ARLD : Cheseaux.
- Astington, J. W. (2007). *Comment les enfants découvrent la pensée*. Paris : Retz.
- Austin, J.L. (1962). *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J. & Simonin, J. (1991). *Langage et communications sociales*. Paris : Didier.
- Baeriswyl Rouiller, I. (2007). La guidance interactive: une démarche de soutien des compétences communicatives du jeune enfant. *Langage & pratiques*, 39, 74 – 85.
- Bagou, O. & Laurent, A. (2008). Méthodes thérapeutiques en logopédie: de l'importance d'une démarche scientifique rigoureuse et d'un dialogue constant entre théorie et pratique. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 7/8, 19 – 24.
- Baker, E. & McLeod, S. (2011). Evidence-based practice for children with speech sound disorders: Part 1 narrative review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 14, 102 – 139.

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Baldacci, A. & Corthay, C. (2000). Mises en scène de contes dans le cadre d'une thérapie logopédique de groupe. *Langage & Pratiques*, 26, 27 – 35.
- Bange, P. (1983). Point de vue sur l'analyse conversationnelle. *DRALV* 29, 1 – 28.
- Bange, P. (1987). La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue. Contribution à la *Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues*. La Baume les Aix, nov. 1987.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles, *Aile*, 1, 53 – 85.
- Banges, P. & Kern, S. (1995). Quelques aspects de la gestion du discours en L1 et L2. *Etudes romanes*, 35, 69 – 103.
- Baqué, L., & Estrada, M. (2010). La notion de diagnostic dans le cadre d'applications de la méthode verbo-tonale à l'apprentissage d'une Langue 2/Langue Etrangère par des bilingues et à la rééducation de patients aphasiques. *Glossa*, 108, 53 – 68.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bassano, D. (2007). Emergence et développement du langage: enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnaliste. In: E. Demont & M.N. Metz-Lutz (Eds.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (pp. 13 -46), Solal, Marseille
- Bates E., Bretherton I., & Snyder L. (1988). *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. New York: Cambridge University Press.
- Bates, E. (1976). *Language in context: the acquisition of pragmatics*. New York : Academic Press.
- Bates, E. & Goodman, J. C. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. In: B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 29 – 79), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates,.
- Bates, E. & McWhinney, B. (1979). A functionalist approach to acquisition of grammar. In E. Ochs & B. Schiefelin (Eds). *Developmental Pragmatics* (pp. 167 – 209). New York : Academic Press.
- Bates, E. & McWhinney, B. (1982). Functionalist approaches to grammar. In: L. Gleitman & E. Wanner (Eds.), *Language acquisition : The state of the art*, Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Bates, E. & McWhinney, B. (1987). Competition, variation, and language learning. In: B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition*, (pp. 157-193). Lawrence Erlbaum.
- Bates, E., Begnigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols. Cognition and communication in infancy*. New York : Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205 – 226.
- Bates, E., Dale, P., & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In: P. Fletcher & B. MacWhinney (eds), *The Handbook of child language*, Cambridge MA: Blackwell.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Reilly, J. & Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language* 21, 1, 85 – 124.
- Bateson M.C. (1971). The interpersonal context of infant vocalization. *Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics*, 100, 170 – 176.

- Bateson M.C. (1975). Mother-infant exchanges: The epigenesis of conversational interaction. In: D. Aaronson, R.W. Rieber (Eds.), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders; Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 263, (pp. 101 – 113). New York: New York Academy of Sciences.
- Bateson M.C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development. In: M. Bullowa (Ed.), *Before Speech: The Beginning of Human Communication* (pp. 63 – 77). London: Cambridge University Press.
- Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva, *Play: its role in the development and evolution* (119 – 129). Middlesex : Penguin Book.
- Bateson, G. (1981). Communication. In : Y. Winkin (éd.), *La nouvelle communication* (pp. 77 – 95). Paris : Seuil.
- Baylon, H. & Montoya, P. (2008). Rééducation des troubles de la phonation liés à une division palatine ou à une incompetence vélo-pharyngée. In T. Rousseau (ss la dir.), *Les approches thérapeutiques en orthophonie. Tome 1 : Prise en charge orthophonique des troubles du langage oral* (pp. 265 – 281). Isebergues: Ortho Édition.
- Beaudichon, J. Sigurdursson, T. & Trelles C. (1978). Etude chez l'enfant de l'adaptation verbale à l'interlocuteur lors de la communication. *Psychologie Française Paris* 23 (3-4), 213 – 220.
- Beaudichon, J., Verba, M. & Winnikamen, F. (1988). Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant: une approche pluridimensionnelle. *Revue internationale de psychologie sociale*, 1, 129 – 141.
- Béguelin, M.-J. (sous la dir.), Matthey, M., Bronckart, J.-P. & Canelas, S. (2000). *De la phrase aux énoncés. Grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck- Duculot.
- Benaïs, V. & Nicolas, P. (2002). *La prise en charge orthophonique des enfants dysphasique: de l'évaluation à la rééducation*. Isebergues : Ortho Édition.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale* 1. Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale* 2. Paris : Gallimard.
- Bergen, D. (2006). The role of pretend play in children's cognitive development. In R. Parker-Rees & J. Willian (Eds), *Early years education. Major themes in education*, (pp. 184 – 197). New York : Routledge.
- Berger, E. (2008). La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde. *TRANEL*, 48, 43 – 61.
- Berney, C. (2003). Présentation. Guidance interactive en logopédie. *Langage et Pratiques*, 32, 2 – 17.
- Berney, C. (2005). Le jeu symbolique chez le jeune enfant quels rôles pour l'adulte ? *Langage & Pratiques*, 35, 16 – 31.
- Bernicot, J. (1992a). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Bernicot, J. (1992b). Politesse et efficacité de la demande : que savent en dire les enfants ? In J. Beaudichon, J. Bernicot et H. Marcos (Eds.). *La communication prélinguistique et linguistique. Bulletin de Psychologie*, 46, 67 – 73.
- Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage vol. II* (pp. 45 – 82). Paris : PUF.
- Bernicot, J. (2001). Les enfants sont-ils pragmatiques ? L'utilisation des énoncés en situation de communication. *Langage & Pratiques*, 27, 10 – 17.
- Bernicot, J. (2004). Approches fonctionnelles du langage chez l'enfant. In H. Marcos, A. Salazar Orvig, J. Bernicot, M. Guidetti, Ch. Hudelot & Ch. Préneron, *Apprendre à parler: influence du mode de garde* (17 – 43). Paris : L'Harmattan.

- Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. In B. Piérart (Ed.), *Le langage de l'enfant* (pp. 147 – 161). Bruxelles : de Boeck.
- Bernicot, J. (Ed.) (2006). L'acquisition du langage par l'enfant et la pragmatique: quand la parole est utile aux enfants
- Bernicot, J. & Bert-Erboul, A. (Ed.). (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris: Editions In Press.
- Bernicot, J. & Clark, E.V. (2009). La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant: une étude sur un grand corpus. *Psychologie de l'Interaction*, 25-26, 221 – 251.
- Bernicot, J., et Laval, V. (1996). Promises in French children: comprehension and metapragmatic knowledge. *Journal of Pragmatics*, 25, 101-122.
- Bernicot, J., Salazar Orvig, A. & Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogues, formes, fonctions et ontogenèse. *La Linguistique*, 42, 29 – 50.
- Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M. & Musiol, M. (2002). *Pragmatique et psychologie*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Berthoud, A.-C. & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne : Peter Lang.
- Berthoud, A.-C. (1996). *Approche énonciative et interactionnelles du topic*. Paris : ORPHYS.
- Bishop, D. V. M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J. & Weir, F., 2000. Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and psychopathology*, 12, 177 – 199.
- Bishop, D.V.M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 879-891.
- Bishop, D.V.M. (2000): Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In: D.V.M Bishop & L.B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*, (pp. 99 – 113). Hove (Psychology Press).
- Bishop, D.V.M. (2004). Specific language impairment: diagnostic dilemmas. In L. Verhoeven & H. Van Balkom (Eds.), *Classification of Developmental Language Disorders* (pp. 309- 326). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approche de la langue parlée*. Paris : Ophrys.
- Blanchet, Ph. (1995). *La pragmatique. D'Austin à Goffman*. Paris: Bertrand- Lacoste.
- Bledsoe, N.P., & Sheperd, J.T. (1982). A study of reliability and validity of a preschool play scale. *American Journal of Occupational Therapy*, 36, 783-795.
- Boas, F. (1911). *Handbook of American Indian Languages*. Washington : Smithsonian Institute.
- Boissat, D. (1991). Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure. In : C. Kerbrat-Orecchioni (ss la dir.), *La question*, (pp. 263 – 294). Lyon : Presses Universitaires de Lyon,
- Bokus, B. & Shugar, G. W. (1979). What will a three-year-old say ? An experimental study of situational variation. In O. Garnica et M. King (Eds.), *Language, children and society* (pp. 65 – 78). Londres : Pergamon Press.
- Bondurant, J. L., Romeo, D. J. & Kretschner, R. (1983). Language behaviors of mothers and children with normal language. *Services in Schools*, 4, 233 – 242.
- Borel-Maisonny, S. (1973). *Grammaire en images*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1995). Parent-Child Symbolic Play: Three Theories in Search of an Effect. *Developmental Review*, 15, 382 – 400.
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2004). Characteristics of Children with Specific Language Impairment. In L. Verhoeven & van H. Balkom (Eds), *Classification of Developmental Language Disorders*, (pp. 23 – 38). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Botting, N., Riches, N., Gaynor, M. & Morgan, G. (2010). Gesture production and comprehension in children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 51 – 69.
- Bouchard, C. (1981). Perspectives écologiques de la relation parent(s)-enfant : des compétences parentales aux compétences environnementales. *Apprentissage et Socialisation*, 4(1), 4 – 23.
- Bragard A, Schelstraete MA, Snyers P, James DG. (2012). Word-finding intervention for children with specific language impairment: a multiple single-case study. *Language Speech and Hearing Services at Schools*, 43(2), 222 – 234.
- Brami-Mouling, J. (1977). Notes sur l'adaptation de l'expression verbale en fonction de l'âge de l'interlocuteur. *Archives de psychologie* 65, 225 – 234.
- Branca-Rosoff, S. & Gomila, C.(2004). La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture. *Langages*, 154, 113 – 126.
- Bredard, S. & Rondal, J.-A. (1999). *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*. Bruxelles : Mardaga.
- Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play : reality and fantasy. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: the development of social understanding*, (pp. 3 – 41). Orlando : Academic Press.
- Brin, F., Courrier, C. Léderlé, E. & Masy, V. (1997/2011). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Isebergues : Ortho Édition.
- Brinton, B. & Fujiki, M. (1982). A comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 47, 57 – 62.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1993). Language, social skills, and socioemotional behavior. Clinical Forum: Language and social skills in the school age population. *Language Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 194 – 198.
- Brinton, B., Fujiki, M., Loeb, D.F. & Winckler, E. (1986). Development of Conversational Repair Strategies in Response to Requests for Clarification. *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 75 – 81.
- Bronckart, J.-P., Dolz, J. & Pasquier, A. (1993). L'acquisition des discours. *Etudes de linguistique appliquée* 92, 23 – 37.
- Bronckart, J.-P. (1977/1985). *Théorie du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Bronckart, J.-P. (1995). Psychologie des discours et didactique des textes. In *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 61 (Ed.).
- Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies livres* 78, 1-19.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004). Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. *Cahiers de linguistique française*, 26, 346 – 369.

- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Brown, R. (1973). *A first language*. London : George Alen & Unwin Ltd.
- Bruce, B., Hansson, K. & Nettelbladt, U. (2007). Interactional style, elicitation strategies and language production in professional language intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(2), 253 – 266.
- Bruner J. S. (1977). Early social interaction and the acquisition of language. In H.R. Schaffer, *Studies in mother-infant interaction* (pp. 271 – 289). London : Academic Press.
- Bruner, J. S. (1976). Nature and use of immaturity. In J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva, *Play: its role in development and evolution*, (pp. 537 – 557). Middlesex : Penguin Books.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. S. (1984). Contextes et formats. In M. Deleau (ss la dir.), *Langage et communication à l'âge préscolaire* (pp. 13 – 26). Rennes : Presses universitaires de Rennes 2.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bühler, C. (1931). *Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins*. Leipzig : S. Hirzel.
- Bustarret, A. H. (1982). *L'oreille tendre, pour une première éducation auditive*. Paris : Les Éditions Ouvrières.
- Cahn, R. & Mouton, T. (1967). *Affectivité dans les troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adolescent*. Toulouse : Privat.
- Camaioni, L., Aureli, T., Bellagamba, F. & Fogel, A. (2003). A longitudinal examination of the transition to symbolic communication in the second year of life. *Infant and Child Development*, 12, 1 – 26.
- Cambra Gine, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cameron D.L.M, Teplicky R., Pollock N., Stewart D., Toal C., & Gaik S. (2001). The clinical utility of the test of playfulness. *Occupational Therapy Journal of Research* 21(2), 73 – 89.
- Canut C. (2007). L'épilinguistique en question. In : G. Siouffi & A. Steuckardt, (Eds), *Les linguistes et la norme* (pp. 49-72). Berne : Peter Lang.
- Capone, N. C. & McGregor, K. K. (2004). Gesture Development: a Review for Clinical and Research Practives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 173 – 186.
- Cartron, A., Winnykamen F. (2006). *Le développement des relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*. Paris : Armand Colin.
- Casby, M. W. (1997). Symbolic play of children with language impairment: A critical review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(3), 468 – 479.
- Cavin-Piccard, M.-C. (2002). Processus de changement dans l'imaginaire dans un groupe d'adolescents. *Thérapie Familiale*, 23(3), 289 – 306.
- Chassagny, C. (1977). *Pédagogie relationnelle du langage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chauvin-Tailland, B. (2002). *Parler et lire avec les Idéo-Pictos - Méthode d'aide au langage et à l'apprentissage de la lecture*. Marseilles : Solal.
- Cherry, L. (1979). The rôle of adults' requests for clarification in the language developpment of children. In R. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing*, Vol. 2. (pp. 273 – 286). Norwood N.J. : Ablex.
- Chevalier, C. & Walter, M. (2008). *Découvrir l'analyse transactionnelle*. Paris : Interéditions.

- Chevrie-Müller, C., Simon, A., Le Normand, M.-T. & Fournier, S. (1988). *Batterie d'évaluation psycholinguistique*. Paris : Editions du centre de psychologie appliquée.
- Chick Hsia Yu K. (2000). *Correlation between symbolic play and language in normal developing Cantonese speaking children*. Dissertation submitted as a part of partial fulfillment for the bachelor of science, speech and hearing sciences. University of Hong Kong. URL: <http://www.slideserve.com/yana/symbolic-play-behaviors-and-its-relationship-with-language-and-cognition-in-typically-developing-children> (consulté le 08.08.2010).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York : Random House.
- Chomsky, N. (1977). *Essays on form and interpretation*. New York : Elsevier North Holland.
- Chouinard, M.M. & Clark, E.V. (2000). Enoncés enfantins et reformulations adulte dans l'acquisition du langage. *Langages*, 34(140), 9 – 23.
- Chouinard, M.M. & Clark, E.V. (2001). Adults reformulations of child's errors as negative evidence. *Journal of Child Language*, 30, 637 – 669.
- Clark E.V. & Andersen E.S (1979). Spontaneous repairs : awareness in the process of acquiring language. In *Symposium of reflections on metacognition. The Biennial meeting of the society for Research in Child Development*. San Francisco.
- Clark, E. V. (1978). Strategies for communicating. *Child Development* 49, 953 – 959.
- Clark, E. V. (1990). On the pragmatics of contrast. *Journal of Child Language*, 17, 417 – 431.
- Clark, E. V. (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La Linguistique*, 42, 2, 67 – 79.
- Clark, E. V. (2007). Young children's uptake of new words in conversation. *Language in Society* 36, 157 – 182.
- Clark, E. V. (2010). Interaction et acquisition de mots. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol, & A. Bert-Erboul, (Eds). *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 25 – 43). Paris : L'Harmattan,
- Clark, E.V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, (pp. 65 – 110). New York: Academic Press.
- Clark, E.V. (1999). Acquisition in the course of conversation. *Studies in linguistic sciences* 29(2), 1 – 18.
- Clark, E.V. & Chouinard, M.M. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language*, 30, 637 – 699.
- Coën, R. (1886). *Pathologie und Therapie des Sprachanomalien*. Vienna : Uran & Schwarzenberg.
- Cogher, L. (1999). The use of non-directive play in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 7 – 15.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle: Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition*. Bruxelles : Mardaga.
- Colletta, J.M. (2011). Le co-développement du langage et des gestes chez l'enfant âgé de trois ans et plus – Avancées récentes. *Rééducation Orthophonique*, 246. 59 - 71.

- Connell, P. J., & Stone, C. A. (1992). Morpheme learning of children with specific language impairment under controlled instructional conditions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 844 – 852.
- Conti-Ramsden, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 262 – 274.
- Conti-Ramsden, G. (1994). Language interaction with atypical language learners. In C. Gallaway & B. J. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition*, (pp. 183 – 196). Cambridge : Cambridge University Press.
- Conti-Ramsden, G. & Durkin, K. (2011). Specific Language Impairment. In D. Skuse, H. Bruce, L. Dowdney & D. Mrazek, *Child Psychology and Psychiatry: Frameworks for Practice*, (pp. 180 – 187). John Wiley & Sons : Oxford.
- Conti-Ramsden, G. & Friel-Patti, S. (1983): Mother's discourse adjustments to language impaired and non-language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 360 – 367.
- Conti-Ramsden, G. & Friel-Patti, S. (1984): Mother-child dialogues: a comparison of normal and language impaired children. *Journal of Communication Disorders*, 84(17), 19 – 35.
- Conti-Ramsden, G. & Gunn, M. (1986). The development of conversational ability: a case study. *British Journal of Disorders of Communication*, 21, 339 – 351.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K. & Walker, A. J. (2011). The messages they send: e-mail use by adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(2), 217 – 228.
- Conti-Ramsden, G., Hutcheson, G. D. & Grove, J. (1995). Contingency and breakdown: Children with SLI and their conversations with mothers and fathers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1290 – 1302.
- Coquet, F. (Ed.) (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent – Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Édition.
- Coquet, F. & Ferrand, D. (2008). Rééducation des retards de parole, des retards de langage oral. In T. Rousseau (ss la dir.), *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1* (pp. 67 – 111). Isebergues : Ortho Édition.
- Coquet, F., Witko, A. (2011). Comportements sémiotiques et multicanalité des conduites langagières. *Rééducation Orthophonique*, 246. 105-125.
- Corlateanu, C. & da Silva, Ch. (2010). Interactions mère-enfant en situation de jeu symbolique: analyse du discours représenté. *Langage & Pratiques*, 46, 43 – 54.
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. In J. Cosnier, A. Berrendoner, J. Coulon & C. Orecchioni, *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales*, (pp. 255 – 304). Paris: Dunod-Bordas.
- Cosnier, J. (1987). Ethologie du dialogue. In J. Cosnier, C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Décrire la conversation*, (pp.291 – 315). Lyon : PUL.
- Cosnier, J. & Brossard, A. (ss la dir.) (1984). *La communication non verbale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? *AILE*, 16, 1 – 14. URL : <http://aile.revues.org/document747.html?format=print> (consulté le 08.08.08).
- Couper-Kuhlen, E., Selting, M. (Eds.) (1996). *Prosody in Conversation: Interactional Studies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Craig, H.-K. & Washington, J.-A. (2000). An assessment battery for identifying language impairment in african american children. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 43(2), 366 – 379.

- Craig, H.-K., and Evans, J.L. (1989). Turn exchange characteristics of SLI children's simultaneous and non simultaneous speech. *Journal of Speech and Hearing Research*, 54, 334 – 347.
- Cromer, R.F. (1981). Reconceptualizing language acquisition and cognitive development. In R.L. Schiefelbusch & D. Bricker (Eds). *Early language: acquisition and intervention*, (pp. 51 – 138). Baltimore : University Park Press.
- Crystal, D. (1987). Towards a «bucket» theory of language disability: Taking account of interaction between linguistic levels. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1, 7 – 22.
- Culioli, A. (1967). La communication verbale. In P. Alexandre (ss. la dir.), *L'Homme et les autres. Encyclopédie des Sciences de l'Homme, Tome 1, l'Aventure Humaine*. Paris : Grange-Batelière; Genève : Kister; Bruxelles : Sequoia, 65 – 73.
- Culioli, A. (1973). Sur quelques contradictions en linguistique. *Communications* 20, 83 – 91.
- Culioli, A. (1981). Sur le concept de notion. *Bulletin de linguistique appliquée et générale* 8, 62 – 79.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation, Tome I*. Paris : Ophrys.
- Culioli, A. (1995). Qu'est-ce qu'un problème en linguistique? Etude de quelques cas. In Mortéza Mahmoudian (éd.), *Fondements de la recherche en linguistique, perspectives épistémologiques. Cahiers de l'ILSL, Université de Lausanne*, 6, 7 – 16.
- da Silva, Ch. (2011a). Orientations dialogiques dans une interaction orthophoniste-enfant dysphasique. In J. Bres, A. Nowakowska, J.-M. Sarale & S. Sarrazin (ss la dir.). *Actes du colloque international Dialogisme: langue, discours (8-10 septembre 2010, Montpellier)* [en ligne]. URL: http://www.univ-montp3.fr/praxiling/IMG/pdf_DaSilva1.pdf (consulté le 28 février 2012).
- da Silva, Ch. (2011b). Étayage verbal dans des interactions orthophoniste-enfant dysphasique en situation de rééducation: une étude de cas. In I. Estève; A. Faure, A. Guitton, T. Mout, A. Souque & A. Touati, (ss la dir.), *Autour des langues et du langage n°2: Perspective pluridisciplinaire*, 99 – 106.
- Danis, A., Forgeot, S. & Wallet, V. (2003). Une analyse des interactions mère enfant dans le cadre d'un jeu symbolique à domicile et au laboratoire : quels contextes ? *Bulletin de Psychologie*, 56(4), 473 – 481.
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies: comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Rosny sous Bois : Bréal.
- Day, C. (2009). *Modalité et modalisation dans la langue*. Paris : L'Harmattan.
- de Ajuriaguerra J., Jaeggi, A., Guignard, F., Kocher, F., Magnard, M., Roth, S. & Schmid, P. (1965). Évolution et pronostic de la dysphasie chez l'enfant. *La Psychiatrie de l'Enfant*, VIII(2), 391 – 452.
- de Ajuriaguerra, J. (1974). *Manuel de psychiatrie*. Paris : Masson.
- de Becque, B. & Blot, S. (1994). *La méthode des jetons*. Isbergues : Ortho Édition.
- de Gaulmyn, M.-M. (1991). Reformulation et planification métadiscursive. In : J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni. (éds) (1987). *Décrire la conversation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 167 – 198.
- de Maistre, M. (1990). *Nounourse et ses amis: méthode de lecture phonétique*. E. Robert : Lyon.
- de Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In Weil, D. & Fugier, H. (éds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99 – 124). Strasbourg : Université Louis Pasteur,.

- de Roten, Y. (2011). L'alliance thérapeutique: une clé du changement. In Edouard Collot (ss la dir.), *L'alliance thérapeutique: fondements et mise en oeuvre*. Paris : Dunod.
- de Saussure, F. (1916/1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Editions Tullio de Mauro, Payot.
- 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(4), 38 – 67.
- de Weck, G. (1989). L'évaluation du langage: dimensions représentative et communicative. *TRANEL*, 15, 275 – 292.
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- de Weck, G. (1995). Dysphasie et production de discours. In Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes - Logopèdes de l'U.E. (Ed.). *Actes du 2e Congrès Européen de Pathologie de la Parole et du Langage* (pp. 256-261). Athènes: Editions Ellinika Grammata.
- de Weck, G. (1996). Troubles du développement du langage. De la structure au discours. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 189 – 246). Neuchâtel : Delachaux & 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*, 196, 103 – 116.
- de Weck, G. (2001). Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec des enfants normaux et dysphasiques. In M. Almgren, A. Barrena, M.-J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal & B. MacWhinney (Eds.), *Research on Child Language Acquisition*, (pp. 352 – 386). Somerville MA : Cascadilla Press.
- de Weck, G. (2002). Options théoriques et choix méthodologiques pour l'étude des capacités discursives des enfants d'âge préscolaire. *Revue 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 – 47.
- de Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance* 1, 91 – 106.
- de Weck, G. (2005a). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In B. Piérart (Ed.). *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer ?* (pp. 179 – 193). Bruxelles: De Boeck.
- de Weck, G. (2005b). Introduction et maintien des référents chez les enfants : rôle de la connaissance partagée. *TRANEL*, 41, 11 – 26.
- 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. In : J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul, A. (Eds.). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris : l'Harmattan. 151 – 170.
- de Weck, G. & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Paris : Masson.
- de Weck, G. & Rodi, M. (2005). Evaluation des capacités pragmatiques et discursives. In B. Piérart (Ed.). *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer ?* (pp. 195 – 212). Bruxelles: De Boeck.
- de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris : Masson.

- de Weck, G. & Salazar Orvig, A. (2010), Interactions mère-enfant dysphasique : qu'y a-t-il encore à comprendre ? *Langage et pratiques*, 46, 7 – 16.
- de Weck, G., Rosat, M.C. & von Ins, S. (1995), Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues. *Revue Suisse de Linguistique Appliquée* 61, 35 – 60.
- de Weck, G., Salazar Orvig, A., Corlateanu, C., da Silva, Ch., Rezzonico S. & Bignasca T. (2010). Interactions mère-enfant typique et dysphasique : comment utiliser les gestes pour formuler une devinette ? », *Lidil* 42, 159 – 170.
- Dean, E.C. & Howell, J. (1994). *Treating phonological disorders in children*. London : Whurr.
- Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 58 – 74.
- Delamotte-Legrand, R. (2008). Interactions entre pairs dans des échanges ordinaires: pratiques conversationnelles de jeunes enfants entre eux. *TRANEL*, 49, 29 – 44.
- Delamotte-Legrand, R., Salazar-Orvig, A. & Hudelot, Ch. (eds) (2008). *Dialogues, mouvements discursifs, significations*. Cortil-Wodon : E.M.E.
- Deleau, M. (2002). La fiction dans le fonctionnement et le développement mental: vers de nouvelles perspectives. *Enfance*, 3, 213 – 222.
- Dempsey, I. & Keen, D. (2008). A Review of Processes and Outcomes in Family-Centered Services for Children With a Disability. *Topics in Early Childhood Special Education* 28(1), 42 – 52.
- Depelteau, F. (2000). *Les démarches d'une recherche en sciences humaines*. St-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Desmarais, Ch., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I. & Rouleau, N. (2010). Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43/4, 361 – 389.
- Despland, J.-N., Zimmerman, G. & de Roten, Y. (2006). L'évaluation empirique des psychothérapies. *Psychothérapies* 26, 91 – 95.
- Deulofeu, J. & Taranger, M.C. (1984). In C. Noyau & R. Porquier (Eds). *Communiquer dans la langue de l'autre*, (pp. 99 – 129). Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- Diaz, R.M. & Padilla, K.(1985). *Theself-regulatoryspeechofbilingual pre-schoolers*. Paper presented at the 1985 meetings of the Society for Research in Child Development, Toronto.
- Dillala, L.F. & Watson, M.W. (1988). Differentiation of fantasy and reality: preschoolers reactions to interruptions in their play. *Developmental psychology* 2, 286 – 291.
- Dodd, B. (2007). Evidence-Based Practice and Speech- Language Pathology: Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats. *Folia Phoniatica Logopaedica*, 59, 118 – 129.
- Dodd, B. (2008). Speech-language therapy and evidence-based practice. In V. Joffe, M. Cruice & S. Chiat (Eds). *Language Disorders in Children and Adults: New Issues in Research and Practice*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Inter-éditions.
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? In *Etudes de Linguistique appliquée*, 92, 23 – 37.

- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrits: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49 – 75.
- Donahue, M. (1984). Learning disabled children's conversational competence: an attempt to activate the inactive listener. *Applied Psycholinguistics* 5(1), 21 – 36.
- Donahue, M. (1987). Interactions between linguistic and pragmatic development in learning-disabled children: three views of the state of the union. In S. Rosenberg (Ed.) *Advances in applied psycholinguistics, Vol 1, Disorders of first-language development* (pp. 126-179). Cambridge : Cambridge University Press.
- Donahue, M., Pearl, R. & Bryan, T. (1980). Learning disabled children's conversational competence : responses to an inadequate message. *Applied Psycholinguistics*, 1(4), 387 – 403.
- Drissi, S. (2010). Quelles questions poser à l'apprenant de langue en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(2), 60 – 74.
- Dubois, G. (1987). *L'enfant et son thérapeute du langage*. Paris : Masson.
- Dubois, G. (1992). Comprendre? Ecouter? Dire? (A propos des Dysphasies). *Rééducation Orthophonique* 17(30), 227 – 235.
- Dubois, G. (2001). *L'enfant et son thérapeute du langage*. Paris : Masson.
- Dubois, G. & Kuntz, J.P. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris : Masson.
- Duchan, J. (2001). Impairment and social views of speech-language pathology. *Advances in Speech-Language Pathology*, 3/1, 37 – 45.
- Dunoyer de Segonzac, M. (1991). *Pour que vibre la Dynamique Naturelle de la Parole*. Lyon : Editions Robert.
- Dupré Savoy, J. (2007). Dysphasie et accompagnement familial précoce. *Rééducation orthophonique*, 230, 109 – 125.
- Durieux, N., Pasleau, F. & Maillart, C.(2012). Sensibilisation à l'Evidence-Based Practice en logopédie. *Les Cahiers de l'ASELF*, 1(9), 7 – 15.
- Durkeheim, E. (1975). *Textes. 1. Éléments d'une théorie sociale*. Paris : Éditions de Minuit.
- Duruz N. (1996). L'entretien psychologique, notes de cours. *Actualités psychologiques* 2, 1 – 98.
- Eisenbert, S. (2004). Structured Communicative Play Therapy for Targeting Language in Young Children. *Communication Disorders Quarterly*, 26, 29 – 35.
- Ervin-Tripp, S. (1970). Discourse agreement: how children answer questions. In J.R. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language* (pp. 79 – 107). New York: Wiley.
- Ervin-Tripp, S. (1977). « Wait for me, Roller Skate ! ». In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Eds), *Child Discourse*. (pp. 165 – 188). New York : Academic Press.
- Espéret, E. (1990a), De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. In G. Netchine- Grynberg (ss la dir.), *Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant*, (pp. 121-135). Paris: Presses universitaires de France.
- Espéret, E. (1990b) L'acquisition différentielle du langage. In M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz, & T. Ohlman (Eds), *Cognition : l'individuel et l'universel* (pp. 217-252). Paris : PUF.
- Estienne F. (1998). *Voix parlée, voix chantée. Examen et thérapie*. Paris: Masson
- Estienne, F. (2001a). *Exercices de manipulation du langage oral et écrit*. Paris : Masson.
- Estienne, F. (2001b). *Utilisation du conte et de la métaphore en orthophonie*. Paris : Masson.

- Fantini, A. E. (1985). *Language acquisition of bilingual child*. San Francisco : College-Hill Press.
- Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. *AILE*, 16, 97 – 120.
- Fasel Lauzon, V. (2009). Focalisation sur la forme et co-construction de l'interaction. Quelles opportunités d'appropriation de la signification linguistique? In O. Galatanu, M. Pierrard & D. Van Raemdonck (ss la dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction* (pp. 219-236) .Berne: Peter Lang.
- Fein, G. (1981). Pretend play in childhood: an intergrative review. *Child development*, 52, 1095 – 1118.
- Fein, G., & Freier, M. (1995). Maternal contributions to early symbolic play competence. *Developmental review*, 15, 367 – 381.
- Ferrand, P. (2004). L'approche clinique – La médiation du mime. La mise en réseaux lexicaux. In F. Coquet. (Ed), *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent – Méthodes et techniques de rééducation* (pp. 41 – 55). Isbergues : Ortho Édition.
- Ferté, C. (2007). Présentation de la Dynamique Naturelle de la Parole et de son application dans la rééducation des difficultés de parole. *Rééducation Orthophonique*, 45 /229, 155 – 168.
- Fey M, Warren S, Brady N, Finestack LH, Bredin-Oja SL. & Fairchild M. (2006). Early effects of prelinguistic milieu teaching and responsivity education for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 526 – 547.
- Fey, M, & Justice, L. M. (2006). Evidence-based decision- making in communication intervention. In R. Paul and P. Cascella (Eds.), *Introduction to clinical methods in communication disorders*. Paul Brookes: Baltimore.
- Fey, M. E., Cleave, P. L. and Long, S. H. (1997). Two models of grammar facilitation in children with language impairments: phase 2', *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 40, 5 – 19.
- Fey, M., Leonard, L., & Wilcox, K. (1981). Speech style modifications in language disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 91 – 96.
- Fey, M.E. (1986). *Language Intervention with Young Children*. Boston: Little Brown and Company.
- Fey, M.E. & Leonard, L.B. (1984). Partner age as a variable in the conversational performance of specifically language-impaired and normal-language children. *Journal of Speech and Hearing Research* 27, 413 – 423.
- Fey, M.E., Long, S.H. & Finestack, L.H. (2003). Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairments. *American Journal of Speech Language Pathology*, 12, 3 – 15.
- Fiese, B.M. (1990). Playful relationships: a contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child development* 61, 1640 – 1656.
- Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: the control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), 477 – 531.
- Fischer, K.W. (2000). Discourse particles, turn-taking, and the semantics-pragmatics interface. *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 8, 111 – 137.
- Flawell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Renick (Eds), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble à l'école maternelle* Paris: Ellipse.

- Forrest, K. & Elbert, M. (2001). Treatment for phonologically disordered children with variable substitution patterns. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 15(1), 41 – 45.
- Fortin, G. (2007). L'approche socio-pragmatique en sciences du langage : principaux cadres conceptuels et perspectives. *COMMposite*, V2007.1 [en ligne] (pp. 109 – 129). URL : <http://www.composite.org> (consulté le 07.02.2012).
- Foucambert, J. (2008). Approches psychopédagogiques des traces générées par des logiciels de lecture: analyse de deux exemples. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education* 1, 74 – 84.
- François, F. (1989). Développement des conduites langagières chez le jeune enfant. *Neuropsychiatrie de l'enfant*, 32 (10-11), 511 – 516.
- François, F. (1990). Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. In F. François (Ed), *La communication inégale* (33 – 82). Neuchâtel : Delachaux et Nestlé.
- François, F. (1993). *Pratique de l'oral*. Paris : Nathan.
- François, F., Hudelot, C. & Sabeau-Jouannet, E. (1984) : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- Freud, A. (1926/2002). *Le traitement psychanalytique des enfants*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1920/2001). *Au-delà du principe de plaisir*. Essais de psychanalyse. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Freud, S. (1933/1973). *Essai de psychanalyse appliquée*. Paris : Gallimard.
- Frumholz, M. (1996). La thérapie du langage comme lieu de médiation éducative. *SPIRALE. Revue de Recherches en Éducation*, 17, 213 – 227.
- Fuchs C. (1982). *La Paraphrase*. Paris : PUF.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.
- Fuchs, C. & Le Goffic, P. (1992). *Les linguistiques contemporaines*. Baume-les Douves : Hachette.
- Fujiki, M., Brinton, B. & Sonnenberg, E.A. (1990). Repair of overlapping speech in the conversations of specifically language-impaired and normally developing children. *Applied Psycholinguistics*, 11, 201 – 215.
- Gaffiot, F. (1936). *Dictionnaire abrégé Latin Français*. Paris : Hachette.
- Gajo, L. (1997) : Représentations du contexte ou représentations en contexte ? Elèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue. *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, 27, 9 – 27.
- Gall, F. (1835). *The function of the brain and each of its part. 5 : Organology*. Boston : Marsh, Cape & Lyon.
- Gallagher, T.M. & Darton, B. (1978). Conversational aspects of the speech of language-disordered children: revision behaviors. *Journal of Speech and Hearing research* 21, 118 – 135.
- Gallagher, T.M. (1981). Contingent query sequences within adult-child discourse. *Journal of Child Language*, 8(1), 51 – 62.
- Galli Cornali S. (1999). Le traitement logopédique dans un faisceau d'interactions. Favoriser l'autonomie de l'enfant. *Langage & Pratiques* 24, 38 – 49.
- Galli Cornali S. (2003). Rôle des interactions dans l'évolution des représentations. *Langage et Pratiques*, 32, 54 – 64.
- Ganzl, F. (2004). Des ateliers d'écriture. *Enfances & Psy*, 1(25), 106 – 108.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

- Garvey, C. (1977) The contingent query: a dependent act in conversation. In M. Lewis et L. Rosenblum (Eds), *Interaction, conversation and the development of language*, (pp. 63 – 93). New York : Wiley.
- Garvey, C. (1982). Communication and the development of social role play. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 18, 81 – 101.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Garvey, C. & Hogan, R. (1973). Social speech and social interaction: egocentrism revisited. *Child development*, 44, 562 – 568.
- Gauthier, J.M. & Lejeune C.(2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 56, 413 – 421.
- Gérard, C.-L. (1991). *L'enfant dysphasique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gersten, R., Fuchs, L., Compton, D., Coyne, M., Green- Wood, C., & Innocenti, M. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71, 149 – 164.
- Gierut, J. A. (1990). Differential learning of phonological oppositions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, 540 – 549.
- Gierut, J. A. (2001). Complexity in phonological treatment: clinical factors. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 229 – 241.
- Gierut, J. A. (2005). Phonological intervention: The how or the what? In A. Kamhi & K. Pollack (Eds.), *Phonological disorders in children: Clinical decision making in assessment and intervention* (pp. 201-210). Philadelphia: Brookes.
- Gierut, J. A., Elbert, M., & Dinnsen, D. A. (1987). A functional analysis of phonological knowledge and generalization learning in misarticulating children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 462 – 479.
- Gierut, J. A., Morrisette, M. L., & Ziemer, S. M. (2010). Nonwords and generalization in children with phonological disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 167 – 177.
- Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In I. Bretherton (Ed), *Symbolic play: the development of social understanding*, (pp. 73 – 100). Orlando : Academic Press,
- Gillig, J.M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris : Dunod.
- Gillum, H., Camarata, S., Nelson, K. E., & Camarata, M. N. (2003). A comparison of naturalistic and analog treatment effects in children with expressive language disorder and poor preintervention imitation. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 171 – 178.
- Girolametto L, Weitzman E. (2007). It takes two to talk—The Hanen program for parents: Early language intervention through caregiver training. In R. McCauley, M. Fey (Eds.). *Treatment of language disorders in children*. (pp. 77 – 104). Brookes Publishing: Baltimore.
- Girolametto, L. (2006). Services et programmes soutenant le développement du langage chez les jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes*. London : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. URL : <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=9&fr=true> (consulté le 30.06.2011).
- Girolametto, L., Pearce, P. S., & Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1274 – 1283.

- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology* 12, 299 – 311.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2004). The effects of verbal support strategies on small-group peer interactions. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 35, 254 – 268.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing Gesture: How our hands help us to think*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Golinkoff, R. (1993) When is communication a meeting of the minds? *Journal of Child Language* 20, 199 – 208.
- Gombert, J.-L. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Göncü, A. (1993), Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development* 36, 185 – 198.
- Gordon, S.E. (1979). Symbolic play in language impaired and normal children. *South African Journal of Communication Disorders*, 26, 97 – 100.
- Goutéraux, P. (2008). Elaboration de tâches cognitives et énonciatives en langues étrangères. In : D. Chini & P. Goutéraux (Eds), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères* (pp. 143 – 157). Paris : Ophrys.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, (pp.41 – 58). New York : Academic Press.
- Griffith, P.L. & Ripich, D.N. (1988). Story structure recall in hearing-impaired, learning-disabled and nondisabled children. *American Annals of the Deaf*, 133, 43 – 50.
- Gubernina, P. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale. *Revue de Phonétique Appliquée*, 1, 35 – 64.
- Guillaume, F. & Guerrero, M.-L. (2009). De la thérapie brève centrée sur les solutions à la consultation brève en logopédie. *Thérapie Familiale* 1(30), 39 – 55.
- Gülich, E. & Kotchi, T. (1983). Les marqueurs de reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305 – 351.
- Gülich, E. & Kotchi, T. (1987). Les actes de reformulations dans la consultation. La Dame de Caluire. In Bange, P. (Ed.). *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire: une consultation*, (pp. 15-82). Berne : Peter Lang.
- Gülich, E. & Kotchi, T. (1995). Discourse Production in Oral Communication. In U.M. Quasthoff, *Aspects of Oral Communication*, (pp. 30 – 66). Berlin & New York : de Gruyter.
- Gumperz, J.J. (1972). Introduction. In: J.J. Gumperz & D. Hymes, *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston : New York.
- Gumperz, J.J. (1989). *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Seuil.
- Haight, W., Masiello, T., Dicson, K., Huckleby, E. & Black, J. (1994). Everyday contexts and social functions of spontaneous mother-child pretend play in the home. *Merrill-Palmer Quarterly* 4(40), 509 – 522.
- Hall, E. T. (1966/1971). *La dimension cachée*. Paris: Seuil.
- Hamann, C., Ohayon, S., Dubé, S., Frauenfelder, U., Rizzi, L., Strarke, M. & Zeziger, P (2003). Aspects of grammatical development in young French children with SLI. *Developmental Science*, 6, 151 – 158.

- Hancock, T. & Kaiser, A. (2006). Enhanced milieu training. In R. McCauley, & M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders* (pp. 203–233). Baltimore, MD: Paul H. Brookes,
- Handbook of the International Phonetics Association (1999). Cambridge : University Press.
- Hassink, J.M. & Leonard, L.B. (2010). Within-Treatment Factors as Predictors of Outcomes Following Conversational Recasting. *Language Pathology* 19, 213 – 224.
- Hendler Lederer, S. (2002). A Focused language Stimulation Approach: First Vocabulary for Children With Specific Language Impairment. *Young Exceptional Children* 6, 10 – 17.
- Héral O. (2004). Contribution à l’histoire de l’orthophonie en France: Marc Colombat de l’Isère (1797-1851), les maladies de la voix et les vices de la parole. *Journal de Réadaptation Médicale*, 23, (1/2), 54 – 60.
- Héral O. (2007). *L’orthophonie avant l’orthophonie*. Isebergues : Ortho Editions.
- Hoodin, R. B. (2011). *Intervention in Child Language Disorders. A Comprehensive Handbook*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Publishers.
- Horvath, A.O & Greenberg, L. (1986). The development of the working alliance inventory. In L.S. Greenberg & W.M. Pinsof, W.M. (Eds.), *The psychotherapeutic process: A research handbook* (pp. 529 – 556). New-York : Guildford Press.
- Hourdequin, Ch. (2007). La médiation du livre en orthophonie. *Recherches* 46, 91 – 107.
- Howick, J. (2010). The philosophy of evidence-based medicine. Chichester: Wiley-Backwell
- Hudelot, C. (1993). Du noviciat de l’expert. Étayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant. *Cahiers de Linguistique Sociale*, 23, 51 – 83.
- Hudelot, C. (1999). Etayage langagier de l’enseignant dans le dialogue maître-élève. In M. Gilly, J-P. Roux, & A. Trognon, *Apprendre dans l’interaction*, (pp. 219 – 240). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Hudelot, C. (2005). Pratiques interlocutives en crèche et en maternelle. Réflexions à partir de la description d’un poster par des petits groupes d’enfants de 2 à 3 ans. *SRED, 11 : Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque «Constructivisme et éducation» vol. I*, 342 – 352.
- Hudelot, C. & Vasseur, M.-T. (1997). Peut-on se passer de la notion d’étayage pour rendre compte de l’élaboration langagière en L1 et en L2 ? *CALaP*, 15, 109 – 135.
- Hudelot, C. Préneron, C. & Salazar Orvig, A. (1990) Explications, distance et interlocution chez l’enfant de deux à quatre ans, *CALaP*, 7/8, 241 – 255.
- Huguenin, C. & Dubois O. (ss la dir.). *La planète des Alphas: Apprendre à lire est un jeu d'enfant. Méthode pour l'apprentissage de la lecture*. Récréaire. Doussard : France.
- Hupet, M. (1996). Troubles de la compétence pragmatique: troubles spécifiques ou dérivés. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*, (pp. 61 – 89). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Hymes D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Ingold, J., Gendre, S., Rezzonico, S., Corlateanu C. & da Silva C. (2008). Diversité des étayages des mères d’enfants tout-venant et dysphasiques. *TRANEL*, 49, 69 – 82.

- Ingold, J., Jullien, S. & 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.
- International Phonetic Association (1999). *Handbook of the International Phonetics Association : a Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*. University Press : Cambridge.
- Iyakaremye, S. (2000). La dimension culturelle, une variable prépondérante en thérapie logopédique. *Le Langage et l'homme*, vol. 35, n°2-3, 119 – 123.
- Jakobson, R. (1963/1973). *Essais de linguistique générale vol. I et II*. Paris : Minuit.
- Jakubowics, C. (2003). Hypothèses psycholinguistiques sur la nature du déficit dysphasique. In C. Gérard & V. Brun (Eds.), *Les dysphasies*, (pp. 23-70). Paris : Masson.
- Järvinen P. (2004). *On research methods*. Opinpajan Kirja : Tampere.
- Jeanneret, T. & B. Py (2003). Traitement interactif des structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle. In F. Cicurel & D. Véronique (Ed.), *Discours, action et appropriation des langues*, (pp. 37-52). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Jeanneret, Th. (1999). *La coénonciation en français*. Berne : Peter Lang.
- Jefferson, G. (1988). On the sequential organization of troubles talk in ordinary conversation. *Social Problems*, 35(4), 418 – 442.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an Introduction. In G. H. Lerner (Ed.) *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13 – 23). Philadelphia: John Benjamins.
- Jisa, H. & Strömqvist, S. (2002). Pragmatique et acquisition tardives chez l'enfant: langage oral et langage écrit. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol (ss la dir.), *Pragmatique et psychologie*, (pp. 257 – 265) Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Johnson, K. (1995). *Understanding communication in second language classroom*. New York : Cambridge University Press.
- Justice, L.M. (2008). Evidence based practice in speech-language pathology : scaling up. *Die Suid-Afrikaanse Tydskrif Vir Kommunikasieafwykings*, 55, 6 – 15.
- Justice, L.M. & Pence, K. (2007). Parent-Implemented Interactive Language Intervention: Can It Be Used Effectively? *EBP Briefs*, 2(1), 1 – 13.
- Kaderavek, J. & 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.
- Kail, M. & Fayol, M. (2000/2007a). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. Paris : PUF.
- Kaiser, A. P., & Hester, P. P. (1994). Generalized effects of enhanced Milieu teaching. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1320 – 1340.
- Karlin, I. (1954). Aphasia in children. *American Journal of Disabilities in Children*, 87, 752 – 767.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge et New York : Cambridge University Press.

- Karmiloff-Smith, A. (1986). Stage / structure vs phase / process in modelling linguistic and cognitive development. In I. Levin (Ed.), *Stage and structure: Reopening the debate*, (pp. 164 – 190). Norwood, NJ : Albex.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. — De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement. «Quand dire, c'est faire» : un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle*. Paris : Nathan Université.
- Keyser, J. (2007). *From parents to partners: Building a family-centered early childhood program*. St. Paul, MN: Redleaf.
- Khami, A. (1981). Nonlinguistic symbolic and conceptual abilities in language-impaired and normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24, 446 – 453.
- Khomsi A. (2007). *BILO-2: Bilan Informatisé du Langage Oral, Cycle 2*. Paris : ECPA.
- Klein, M. (1959/2005). *La psychanalyse d'enfant*. Paris : Payot.
- Kovarsky, D. & Walsh, I. (2011). The Discursive Construction of Language Disorders. In Ch. N. Candlin & J. Crichton (Eds). *Discourse of Deficit*, (pp. 195 – 215). Palgrave Macmillan : Hampshire.
- Kremer, J.-M. & Lederlé, E. (2009). *L'orthophonie en France*. Paris : PUF.
- Kurhila, S. (2001). Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics*, 33, 1083 – 1110.
- Kysela, G., Holdgrafer, G., McCarthy, C. & Stewards, T. (1990). Turn-taking and pragmatic language skills of developmental delayed children. *Journal of Communication Disorders* 23, 135 – 149.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris: Minuit.
- Laflamme, S. (2007). Analyses qualitatives et quantitatives : deux visions, une même science. *Nouvelles perspectives en sciences sociales: revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 3(1), 141 – 149.
- Lafontaine, D. (1983). L'adaptation des enfants à leur interlocuteur lors de la communication. *L'année psychologique*, 83/1, 199 – 224.
- Laganaro M, Di Pietro M & Schnider A (2006). Computerized treatment of anomia in acute aphasia: treatment intensity and training size. *Neuropsychological Rehabilitation*, 16, 630 – 640.
- Lautrey, J. (2003). La psychologie différentielle à l'épreuve de la variabilité intraindividuelle. In : A. Vom Hofe, H. Charvin, J.-L. Bernaud, & D. Guédon (Eds.), *Psychologie différentielle – recherches et réflexions*, (pp. 9 – 28). Rennes: PUR.
- Laval, V. (1997). La compréhension des promesses par les enfants de 3 à 9 ans. *Enfance*, 4, 483 – 500.
- Laval, V. (1999). *La promesse et l'enfant*. Paris : L'Harmattan.
- Laval, V. (2005). Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire – Evaluation et remédiation des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique. *Rapport final de l'appel d'offre Cognitive 2001*. Poitiers : Université de Poitiers.
- Laval, V. et Bernicot, J. (1999). How French-speaking children understand promises : the role of future tense.. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(2), 179 – 195.

- Laval, V., de Weck, G., Chaminaud, S. & Lacroix, A. (2008). Contexte et compréhension des expressions idiomatiques: une étude chez des enfants francophones présentant une dysphasie de type phonologique syntaxique. *Swiss Journal of Psychology*, 67(3), 51 – 60.
- Law, J., Garrett, Z. & Nye, C. (2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: a meta-analysis. *Journal of Speech language and Hearing Research*, 47, 924 – 943.
- Law, J., Lindsay, G., Peacey, L., Gascoigne, M., Soloff, N., Radford, J. & Band, S. (2002). Consultation as a model for providing speech and language therapy in schools: a panacea or one step too far? *Child Language Teaching and Therapy* 18, 145 – 163.
- Le Langage et l'Homme*, 41(2), 1 – 5.
- Le Normand, M.-T. (1986). A developmental exploration of language used to accompany symbolic play in young, normal children (2-4 years old). *Child: care, health and development*, 12, 121 – 134.
- Le Normand, M.-T. (1991). La démarche de l'évaluation psycholinguistique chez l'enfant de moins de trois ans. *Glossa* 26, 14 – 21.
- Lederlé, E. (2006). Qu'est-ce que «rééduquer». Essai d'approche sur le métier d'orthophoniste/logopédiste en Europe. Communication. Colloque CPLOL Berlin. URL : www.cplol.org/CD-Rom_2006, consulté le 22.06.2009.
- Lederlé, E. (2008). Des modes d'intervention et des pratiques rééducatives en matière de troubles développementaux spécifiques du langage écrit ou dyslexie. In T. Rousseau (Ed), *Approches thérapeutiques en orthophonie, Tome 2* (pp. 9 – 66). Isebergues : Ortho Edition.
- Lentin, L. (1977). *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris : ESF.
- Leonard, L. B. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge : Bradford Book.
- Leonard, L.B. (1986). Conversational replies of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 29, 114 – 119.
- Levi, G., Piperno, F. & Zollinger, B. (1984). Troubles spécifiques de communication et dysphasie évolutive. *Neuropsychiatrie de l'Enfance* 32, 49 – 56.
- Lewis, V. & Boucher, J. (1997). *The Test of Pretend Play*. London : Harcourt Brace.
- Lewis, V., Boucher, J. & Astell, A. (1992). The assessment of symbolic play in young children: a prototype test. *British Journal of Communication*, 27, 62 – 70.
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L. & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 117 – 127.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fisher, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201 – 212.
- Lieven, E. & Tomasello, M. (2008). Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In: P. Robinson & N. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, (pp. 168 – 196). New York/London : Routledge.
- Liles, B.Z. (1985). Cohésion of the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123 – 133.

- Liles, B.Z. (1996). La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques. In de Weck (Ed), *Les troubles du développement du langage* (pp. 163 – 188). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Lillard, A. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development* 64, 348 – 371.
- Lombardino, L.J., Stein, J.E., Kricos, P.B., Wolf, M.A., (1986). Play diversity and structural relationships in the play and language of language-impaired and language-normal preschoolers: preliminary data. *Journal of Communication Disorders*, 19, 475 – 489.
- Lovell, K., Hoyle, H.W. & Siddal, M.Q. (1968). A study of some aspects of the play and language of young children with delayed speech. *Journal of Child Psychology Psychiatry* 9, 41 – 50.
- Lowe, M., & Costello, A. J. (1988). *Manual for the symbolic play test*. Windsor: National Foundation for Educational Research.
- Lyakaremye, S. (2000). La dimension culturelle, une variable prépondérante en thérapie logopédique. *Le Langage et l'homme*, 35(2-3), 119 – 123.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Vol. 1. Cambridge : CUP.
- Lyster, R. (1994). La négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion. *The Canadian Modern Language Review /La Revue canadienne des langues vivantes*, 50(3), 446 - 465.
- Lyster, R. (1999). La négociation de la forme : la suite... mais pas la fin. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 55(3), 355 - 384.
- Lyster, R. (2004). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, 14, 321 – 341.
- Lyster, R. et Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265 – 302.
- Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la Children's Communication Checklist (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13 – 32.
- Manolson, A. (1992). *It takes two to talk: A parent's guide to helping children communicate*. Toronto: The Hanen Centre.
- Marcellini, A. & Miliari, M. (1999). Lecture de Goffman. In *Corps et culture*, 4, [En ligne]. URL : <http://corpsetculture.revues.org/641> (consulté le 22.06.2011).
- Marcos, H. (2004). Apport de l'adulte à l'acquisition du langage. In H. Marcos, A. Salazar Orvig, J. Bernicot, M. Guidetti, Ch. Hudelot & Ch. Préneron, *Apprendre à parler: influence du mode de garde*, (pp. 79 – 101). Paris : L'Harmattan.
- Marcos, H. et Bernicot, J. (1997). How do young children reformulate assertions? A comparison with requests. *Journal of Pragmatics*, 27, 781 – 798.
- Martin, C., von Ins, S. et de Weck, G. (1995). Jeu symbolique et stratégies d'élaboration des dialogues. *TRANEL*, 22, 121 – 155.
- Martinot, C. (2000). Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages*, 34(140), 92 – 123.
- Martinot, C. (2003). Pour une linguistique de l'acquisition. La reformulation: du concept descriptif au concept explicatif. *Langage & société* 104, 147 – 151.

- Martinot, C. (2005). *Comment parlent les enfants de 6 ans ? Pour une linguistique de l'acquisition*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Martlew, M., Conolly, K. & McLead, C. (1996). Language use, role and context in a five year-old. *Journal of child language* 5, 81 – 99.
- Matthews, S., Williams, R. & Pring, T. (1997). Parent—child interaction therapy and dysfluency: a single-case study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 32(3), 346 – 357.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang.
- Matthey, M. (2005). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. In J.-P. Bronckart, E. Buléa & M. Pouliot (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, (pp. 139 – 157). Villeneuve d'Ascq cedex : Presses Universitaires du Septentrion
- Mazeau, M. (1999). *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant. Du trouble à la rééducation*. Paris : Masson.
- Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles d'apprentissages. Du symptôme à la rééducation*. Paris : Masson.
- McAlonay, K., & Stagnitti, K. (2009). Pretend Play an Social Play : The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assesment. *Internation Journal of Play Therapy*, 18(2), 99 – 113.
- McCabe, S. (2005). We Need to Talk. *Perspectives in Psychiatric Care*, 41, 35 – 41.
- McCall, E. (1911). Two cases of congenital aphasia in children. *British Medical Journal*, 1(2628), 1105.
- McCauley, M. Fey (Eds.). *Treatment of language disorders in children*. Brookes Publishing: Baltimore.
- McCulloch, P. (1999). Présentation de «Logopédie et systémique : mise en relation». *Langage et Pratiques* 24(2)– 12.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child development*, 52, 185 – 797.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31, 198 – 206.
- McGregor, K. K. & Leonard, L. B. (1989). Facilitating Word-Finding Skills of Language-Impaired Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(2), 141 – 147.
- McHoul, A. (1990). The organisation of repair in classroom talk. *Language in Society* 19(3), 349 – 378.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McTear, M. & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London : Whurr Publishers Ltd.
- McTear, M.F. (1978). Repetition in child language: imitation or creation? In R. Campbell and P. Smith (eEds.), *Recent Advances in the Psychology of Language: Language Development and Mother-Child Interaction*. New York: Plenum Press.
- McTear, M.F. (1985). *Children's Conversation*. Oxford: Blackwell.
- McTear, M.F. (1997). Troubles pragmatiques: étude d'un cas d'incapacité conversationnelle. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*, (pp. 89 – 113). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- McTear, M.F. & Conti-Ramsden, G. (1996). Facteurs pragmatiques et apprentissage du langage. In G. de Weck (Ed.) *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*, (pp. 113-144). Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Mead, G.-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Meadan, H., M. M. Ostrosky & W. J. Halle. (2006). "What?"; "I Don't Understand"; and "Pardon?": Using Communication Breakdowns to Encourage Communication. *Young Exceptional Children* 9(2), 2 – 9.
- Ménager, L. & Abou Haidar, L. (2002). Transcrire le langage pathologique dans la pratique orthophonique. *Glossa*, 79, 30-39.
- Menin-Sicard, A. & Sicard E. (2004). Evaluation et rééducation de la voix et de la parole avec Vocalab. *Glossa*, 88, 62 – 76.
- Mermoud, L. & de Weck, G. (1992). Etude clinique de la mimogestualité d'une enfant dysphasique. *Glossa*, 32, 44 – 49 .
- Merrison, S.A. & Merrison, A.J. (2005). Repair in Speech and Language Therapy Interaction: Investigating Pragmatic Language Impairment of Children. *Child Language Teaching and Therapy*, 21 (2), 191 – 211.
- Merritt, D. D. & Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 438 – 447.
- Meunier, J-P. & Peraya, D. (2007). *Introduction aux théories de la communication: Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Millard, S. K., Nicholas, A. & Cook, F. M. (2008). Is Parent–Child Interaction Therapy Effective in Reducing Stuttering? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 51, 636 – 650.
- Milroy, L. & Perkins, L. (1992). Repair strategies in aphasic discourse: towards a collaborative model. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 6, 27 – 40.
- Mondada, L. (1994). Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL*, 22, 55-89.
- Mondada, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. *Marges Linguistiques* 1 [en ligne]. URL : <http://www.marges-linguistiques.com> (consulté le 07.08.2008).
- Monfort, M. (1996). Données de la recherche et interventions langagières chez les enfants dysphasiques. *Glossa*, 51, 36 – 43.
- Monfort, M. & Juarez-Sanchez, A. (1994). La communication gestuelle dans les dysphasies développementales. *Rééducation Orthophonique* 32, 178, 139 - 146
- Monfort, M. & Juarez-Sanchez, A. (1996). *L'interaction dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Isbergues: Ortho Édition.
- Monfort, M. & Juarez-Sanchez, A. (2007). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Isebergues : Ortho Édition.
- Monfort, M. & Juarez-Sanchez, A. (2008). Intervention auprès des enfants présentant une dysphasie développementale. In T. Rousseau (ss la dir.), *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1* (pp. 119 – 129). Isebergues : Ortho Édition.

- Monney, V. & Berthoud, I. (2005): Théorie de l'esprit et compétences pragmatiques chez des enfants présentant des troubles du langage: le cas du malentendu. *TRANEL*, 42, 123 – 139.
- Moreau, M.-L. & Richelle, M. (1997). *L'acquisition du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Moscovici, S. (1984). Introduction, le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Moseley, M. J. (1990). Mother-child interaction with preschool language delayed children: structuring conversations. *Journal of Communication Disorders*, 23, 187 – 203.
- Moser, C. & Rodi, M. (1997). *Jeu symbolique et évaluation des capacités langagières*. Mémoire présenté dans le cadre du diplôme en orthophonie/logopédie. Université de Neuchâtel.
- Mucchielli-Bourcier, A. (1979). *Educateur ou thérapeute: une conception nouvelle des rééducations*. Paris : ESF.
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives 1* (hors série), 7 – 40.
- Murray, M. M., & Mandell, C. J. (2006). On-the-job practices of early childhood special education providers trained in family-centered practices. *Journal of Early Intervention*, 28, 125 – 138.
- Nader-Grosbois, N. (2006). Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant. Du normal au pathologique. Bruxelles : de Boeck Université.
- Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: implications for development and language. *Development Psychology*, 17, 2, 170- 187.
- Nelson, K. E., Camarata, S. M., Welsh, J., Butkovsky, L. & Camarata, M., (1996). Effects of conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-normal children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 850 – 859.
- Nelson, K., Welsh, J., Camarata, S. M., Butkovsky, L. & Camarata, M. (1995). Available input for language-impaired children and younger children of matched language levels. *First Language*, 15(43), 1 – 17.
- Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Children's scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 21 – 46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Netchine-Grynberg, G. (Ed.), 1990. *Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant*. Paris : PUF, 121 – 135.
- Nicolich, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23, 89 – 101.
- Nienhuys, T. G., Cross, T. G. & Horsborough, K. M. (1984). Child variables influencing maternal speech style: deaf and hearing children. *Journal of Communication Disorders* 17(3), 189 – 207.
- Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Colorado : Westview Press.
- Nizet, J. & Rigaux, N. (2005). *La sociologie d'Erving Goffman*. Paris : Découvertes.
- Norricks, N. (1991). On the organization of corrective exchanges in conversation. *Journal of Pragmatics*, 16, 59 – 83.
- Noyau, C. & Porquier R. (Eds). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- O'Neill, D. K. (1996). Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. *Child Development*, 67, 659 – 677.
- Oberson, B. (2000). Des thérapies logopédiques de groupe destinées à de très jeunes enfants. *Langage & Pratiques* 26, 17 – 27.

- Oberson, B. (2003). Guidance parentale et interactive en logopédie. *Langage et Pratiques*, 32, 29 – 40.
- Ochs, E., Schegloff, E. A., Thompson, S.A. (Eds.) (1996). *Interaction and Grammar*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ogura, T. (1991). A Longitudinal Study of the Relationship Between Early Language Development and Play Development. *Journal of Child Language*, 18, 273 – 294.
- Pallotti, G. (2002): Borrowing words. In J. Leather & J. van Dam (eds.), *The ecology of language acquisition. Amsterdam* (pp. 183 – 202). Leiden: Kluwer Academic Publishers.
- Parisse, C. & Maillart, Ch. (2010). Nouvelles propositions pour la recherche et l'évaluation du langage chez les enfants dysphasiques. In C. Gruaz & C. Jacquet-Pfau (Eds), *Autour du mot : pratiques et compétences* (pp. 201 – 222). Lambert- Lucas, Limoges : France.
- Parisse, Ch. & Maillard, Ch. (2004). Développement morphosyntaxique des enfants ayant des troubles de développement du langage: des données francophones. *Enfances*, 1, 21 – 35.
- Pavelin, B. (2002). *Le geste à la parole*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *AILE 12* [en ligne]. URL : <http://aile.revues.org/934> (consulté le 04.11.2010).
- Pekarek-Doehler, S. (2006). «CA for SLA»: analyse conversationnelle et recherche sur acquisition des langues. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XI(2), 123 – 137.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation: Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Éditions Universitaires : Fribourg.
- Pemberton, E. F. & Watkins, R. V (1987). Language facilitation through stories: recasting and modelling. *First Language* 7, 79 – 89.
- Perkins, M.R. (2007). *Pragmatics impairment*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Perret-Clermont, A.N. (1979/1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.
- Piaget (1932/2000). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1946 / 1994). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1948/1989). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1966/1989). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Piérart B. (2004). Les dysphasies chez l'enfant: un développement en délai ou une construction langagière différente? *Enfance* 1(56), 5 – 19.
- Piérart, B. (1990). Retard de langage et caractéristiques du langage maternel. *TRANEL*, 16, 163 – 175.
- Piérart, B. (1997). Les dyslexies-dysorthographies: des modèles cognitifs à la clinique logopédique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 66, 87 – 114.
- Piérart, B. (2005). Genèse et structuration du lexique. In B. Piérart (Ed.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer*, (pp. 49 – 63). Bruxelles : de Boeck,.
- Piérart, B. & Leclercq, A. (2005). Le langage modulé des mères d'enfant dysphasique. *TRANEL*, 42, 35 – 53.
- Piéraut-Le Bonniec, G. (1987). *Connaître et le dire*. Bruxelles : Mardaga.
- Platon (1950). La République, VII, 536c, 537a. In L. Robin (trad.), *Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard.

- Potier, D. (2003). La rééducation de l'enfant dysphasique. In C.L. Gérard & V. Brun, *Les dysphasies*, (pp. 105 – 109). Paris : Masson.
- Power, T.G. (1985): Mother and father-infant play: a developmental analysis. *Child Development*, 56, 1512 – 1524.
- Prado, D. (1999) Pratique de la Dynamique Naturelle de la Parole (DNP) et développement de la conscience phonologique. *Rééducation orthophonique*, 36 (197), 125 – 138.
- Pratt, M.W. Scribner, S. & Cole, M. (1977). Children as teachers: developmental studies of instructional communication. *Child Development*, 48, 1475 – 1481.
- Praz-Pitteloud, S. (2008). Interaction autour des contes dans le cadre d'une prise en charge thérapeutique de groupe. *TRANEL*, 49, 153 – 168.
- Prelock, P. & Panagos, J. (1991). Discourse-sentence interaction in the speech of language-disordered and normal children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1, 79 – 88.
- Pring, T. (2004). Ask an silly question : two decades troublesome trials. *International Journal of Language Communcation Disorders* 3, 285 – 302.
- Prinz, P. M. & Mason, L. (1985). Lending a helping hand: linguistic input and sign language acquisition in deaf children. *Applied Psycholinguistics*, 6, 357 – 370.
- Proctor-Williams, K., & Fey, M. E. (2007). Recast density and acquisition of novel irregular past tense verbs. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 50, 1029 – 1047.
- Proctor-Williams, K., Fey, M. E., & Loeb, D. L. (2001). Parental recasts and production of copulas and articles by children with specific language impairment and typical language. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 10, 155 – 168.
- Psathas, G. & Anderson, T. (1990). The «Practices» of Transcription in Conversation Analysis. *Semiotica*, 78/112, 75 – 100.
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation exolingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications, numéro spécial*, 81 – 88.
- Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. *AILE*, 2, 9 – 24.
- Py, B. (1995). Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme. *Cahiers de praxématique*, 25, 159 – 175.
- Py, B. (1996). Apprendre une langue dans l'interaction verbale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63, 11 – 23.
- Py, B. (1997). La conversation exolingue et la construction de la langue. In M. Grossen & B. Py (Ed.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, (pp. 203 – 219). Berne : Peter Lang.
- Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *AILE*, 12, 77 – 97.
- Radford, J. & Tarplee, C. (2000). The management of conversational topic by a ten year old child with pragmatic difficulties. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 14 (5), 387 – 403.
- Rakoczy, H., Tomasello, M. & Striano, T. (2004). Youg children know that trying is not pretending – a test of «behaving-as-if» construal of children's early concept of «pretense». *Developmental Psychology*, 40(3), 388 – 399.
- Rapin L. & Allen D.A. (1987). *Developmental dysphasia and autism in preschool children: characteristic and subtypes*. Proceeding of the first international symposium on specific speech and language disorders, 20 – 35.

- Rapin, I. & Allen, D.A. (1983). Developmental language disorders: nosological considerations. In: U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling* (pp. 155 – 184). New York: Academic Press.
- Rapin, I. & Allen, D.A. (1996). Troubles du développement du langage: considérations nosologiques. In: G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage: perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 23 – 61). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Renard, R. (1979). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Langage et Société.
- Repacholi, B. & Gopnik, A. (1997). Early understanding of desires: Evidence from 14 and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33, 1, 12 – 21.
- Rescola, L. & Goossens, M. (1992). Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1290 – 1302.
- Rescorla, L. & Fenschnay, T. (1996). Mother – child synchrony and communicative reciprocity in late- talking toddlers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 200 – 208.
- Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et différences individuelles. *Journal of Psychology*, 2, 133 – 145.
- Reuchlin, M. (1987). Psychologie différentielle du langage. In J. A. Rondal & J.-P. Thibaut, *Problèmes de psycholinguistique* (pp. 252 – 325). Bruxelles : Mardaga.
- Revaz, F. (1987). Du descriptif au narratif et à l'injonctif. *Pratiques*, 56, 18 – 38.
- Rezzonico, S. (2010). Quand les enfants expliquent et se justifient. *Langage & Pratiques* 46, 64 – 73.
- Rezzonico, S., da Silva, C., Colateanu, C., de Weck, G. & Salazar Orvig, A. (2012). Le discours représenté fictif dans des dialogues mère-enfant dysphasique et mère-enfant tout-venant. *ORALIA. Polifonía e intertextualidad en el diálogo*, 199 – 214.
- Rice, M.L. (1983). Contemporary accounts of the cognition/language relationship. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 347 – 359.
- Rice, M.L., Sell, M.A., & Hadley, P.A. (1991). Social interactionsof speech- and language-impaired children. *Journal of Speechand Hearing Research*, 34, 1299-1307.
- Richardson, W., Wilson, M., Nishikawa, J., & Hayward, R. (1995). The well-built clinical question: A key to evidence-based decisions. *ACP Journal Club* 123, A12–A13.
- Ridley, J., Radford, J. & Mahon, M. (2002). How do teachers manage topic and repair? *Child Language Teaching and Therapy* 18, 43 – 58.
- Robert-Tissot, C. (2003). La guidance interactive : une thérapie des interactions. *Langage et Pratiques*, 32, 18 – 28.
- Roch, D., Urban, F. (2011). Utilisation d'un système signé augmentatif de communication auprès d'enfants dysphasiques en institution. *Rééducation Orthophonique*, 246, 161 – 178.
- Rodi, M. (2005). Jeu symbolique en thérapie logopédique : un exemple d'analyse. *Langage et Pratiques*, 35, 32 – 50.
- Rodi, M. (2006). Le jeu en situation de thérapie logopédique : comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels. Conférence donnée dans le cadre du 9^e colloque d'orthophonie/logopédie de l'Université de Neuchâtel, Suisse.
- Rodi, M. (2007). Le jeu en situation de thérapie logopédique: comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels. *TRANEL* 46, 33 – 50.

- Rodi, M. & Moser, C. (1998). Quelques considérations sur l'étayage dans une situation d'évaluation particulière: le jeu symbolique. *TRANEL*, 29, 135 – 153.
- Rom, A. & Bliss, L.S. (1981). A comparison of verbal communicative skills of language impaired and normal speaking children. *Journal of Communication Disorders* 14, 133 – 140.
- Rondal, J. A. (1979). *Votre enfant apprend à parler*. Bruxelles : Mardaga.
- Rondal, J. A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Rondal, J. A. & Seron, X. (1999). *Troubles du langage: bases diagnostiques et rééducation*. Bruxelles : Mardaga.
- Rosat, M.-C. (1998). Compraraison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux. *TRANEL*, 29, 29 – 47.
- Rosenbaum, F. (1999). Clinique logopédique transculturelle: un espace de médiation. *Langage et Pratiques* 24, 28 – 37.
- Rosenbaum, F. & Jequier Thiebaud, V. (2000). Des histoires de vie à la communication orale et écrite dans les groupes d'enfants migrants. *Langage & Pratiques* 26, 47 – 57.
- Rosenblatt, D. (1977). Developmental trends in infant play. In B. Tizard & D. Harvey (Eds.), *The biology of play*, (pp. 33 – 44). Philadelphia: Lippincott.
- Rossetti, L. (2000). *Birth to three. Communication intervention*. San Diego : Singular Publishing Group.
- Roth, F. P. & Clark, M. (1987). Symbolic play and social participation abilities of language-impaired and normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 17 – 29.
- Roth, F. P., & Spekman, N. J. (1986). Narrative discourse: spontaneously generated stories of learning disabled and normally achieving students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Disorders*, 51, 8 – 23.
- Roulet E., Fillietaz L. & Grobet A. & Burger M. (2001), *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.
- Rousseau, T. (2008). Les approches thérapeutiques en Orthophonie. Tome 1 (pp. 1 – 10). Isbergues : Ortho Édition.
- Rowan, L.E., Leonard L.B., Chapman, K. & Weiss, A.-L. (1983). Performative and presuppositional skills in language-disordered and normal children. *Journal of Speech and Hearing Research* 26, 97 – 106.
- Rustin, L., Botterill, W., & Kelman, E. (1996). *Assessment and therapy for young dysfluent children: Family interaction*. London : Whurr.
- Rvachew, S., & Nowak, M. (2001). The effect of target selection strategy on phonological learning. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 610 – 623.
- Sackett, D. L., Rosenbert, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, B., Richardson, W. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ* 312(7023), 71 – 2.
- Sackett, D. L., Straus, S. E., Richardson, W. S., Rosenberg, W., & Haynes, R. B. (2000). Evidence-based medicine: How to practice and teach EBM. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Sackett, D., Richardson W., Rosenberg W. & Haynes, R. (1997) *Evidence Based Medicine*. London : Churchill Livingstone.
- Sacks H., Schegloff E. & Jefferson G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50(4), 696 – 735.

- Sacks, H., & Schegloff, E. (1979). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: studies in ethnomethodology* (pp. 15–21). New York: Irvington.
- Sadek-Khalil, D. (1982). *Quatre cours sur le langage I*. Paris : Isoscel.
- Salazar-Orvig, A. & de Weck, G. (2008). Profils dialogiques de dyades mère – enfant avec et sans troubles du langage. *TRANEL*, 49, 45 – 67.
- Salazar, A., de Weck, G., Basselier, M. & Henri, A. (2007). Dialogues entre enfants dysphasiques et leur mère : analyse des processus d'ajustements. *Rééducation Orthophonique* 230, 25 – 52.
- Salem G. (2009). *L'approche thérapeutique de la famille*. Paris : Masson.
- Santacroce, M. (2000). Analyse du discours et analyse conversationnelle. *Marges Linguistiques* [en ligne]. URL : <http://www.marges-linguistiques.com> (consulté le 28.08.1009).
- Saxton, M. (1997). The contrast theory of negative input. *Journal of Child Language*, 24, 1, 139 – 161.
- Saxton, M. (2005). Recast in a new light: Insights for practice from typical language studies. *Child Language Teaching and Therapy*, 21, 23 – 38.
- Saxton, M., Backley, P., & Gallaway, C. (2005). Negative input for grammatical errors: effects after a lag of 12 weeks. *Journal of Child Language* 32, 643 – 672.
- Schaeffer, J. (2005). Pragmatic and grammatical properties of subjects in children with specific language impairment. *UCLA Working Papers in Linguistics* 13, 88 – 134.
- Schank, R.C. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understandings*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Schegloff, E. A. (1986). The routine as achievement. *Human Studies*, 9, 111 – 151.
- Schegloff, E.A. (2000). When others initiate repair. *Applied Linguistics*, 21(2), 205 – 243.
- Schelstraete, M. A. (2004). Pragmatique et interventions logopédiques. *Cahiers de la SBLU* 16, 25 – 31.
- Schelstraete, M. A. (2011). *Troubles et traitement du langage oral chez l'enfant*. Issy-les-Moulinaux: Masson.
- Schelstraete M.A, Maillart, Ch. & Jamart, A.-C. (2004). Les troubles phonologiques : cadre théorique, diagnostic et traitement. In M.A. Schelstraete & M.P. Noel (Eds), *Les troubles du langage et du calcul chez l'enfant* (pp. 81 – 112). Fernelmont: Editions Modulaires.
- Schlesinger, L. S. (1976). The role of cognitive development and linguistic input in language acquisition. *Journal of Child Language*, 4, 153 – 169.
- Schlosser, R., Koul, R., & Costello, J. (2007). Asking well- built questions for evidence-based practice in augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, 40(3), 225 – 238.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (1986). Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants. *Cahier de Linguistique Française* n°7, 279 – 294.
- Schwab, C. (2002). Une intervention en guidance interactive. *Langage et Pratiques*, 29, 30 – 40.
- Schwab, C. (2003). Des arrêts sur images comme espace de rencontre. *Langage et Pratiques*, 32, 30 – 43.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage: essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.
- Searle, John R. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Shannon, C. & Weaver, W. (1975). *La Théorie mathématique de la communication*. Paris : Retz- CEPL.
- Shatz M. et Watson O'Reilly A. (1990). Conversational or communicative skill? A reassessment of two-year-olds' behaviour in miscommunication episodes. *Journal of Child Language*, 17, 115 – 130.
- Silvestre de Sacy, C. (2008). Bien lire et aimer lire - Livre 1 et 2: *Méthode phonétique et gestuelle Borel-Maisonny*. ESF : Issy-les-Moulineaux.
- Simmel, G. (1950). *The Sociology of G. Simmel*. Glencoe : K. H. Wulff, The Free- Press.
- Simmel, G. (1985). *Les problèmes de la philosophie de l'histoire*. Paris : PUF.
- Simon, A.-M. (2008). Rééducation du bégaiement. In T. Rousseau (ss la dir.), *Les approches thérapeutiques en orthophonie. Tome 1 : Prise en charge orthophonique des troubles du langage oral* (pp. 131 – 152). Isbergues : Ortho Édition.
- Sinclair H. (1987). Activités organisatrices du jeune enfant et début du langage. In G. Pierrault le Bonniec, *Connaître et le dire* (pp. 67 – 79). Bruxelles: Mardaga.
- Sinclair, A. & Coulthard R .M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*. Oxford : Oxford University Press.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton.
- Slade, A. (1987a). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child development* 58, 367 – 375.
- Slade, A. (1987b). Quality of attachment and early symbolic play. *Developmental psychology* 23, 78 – 85.
- Slama Cazacu, T. (1977). *Dialogue in children*. The Hague : Mouton.
- Smith, A. (2007). *L'expression de la fonction phatique en français et en allemand. Du concept de phaticité au pilotage du coénonciateur à l'aide des expressions phatiques*. Thèse de Doctorat sous la direction de R. Métrich et de B. Staib. Université de Nancy II.
- Smith, L.B. & Pereira, A.F. (2009). Shape, action, symbolic play and words: overlapping loops of cause and conséquence indevelopmetal procès. In S. Johnson (Ed.), *A neo-constructivist approach to early development*, (pp. 109 – 131). New York : Oxford University Press.
- Snow, D. (1996). A linguistic account of developmental, semantic-pragmatic disorder: evidence from a case study. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 10(4), 281 – 298.
- Snyder, L (1978). Communicative and cognitive abilities and disabilities in the sensorimotor period. *Merrill-Palmer Quarterly*, 24, 161 – 180.
- Solé, M.A. & Soler, O. (2010). L'effet de l'étyage sur les récits des enfants. In J. Bernicot, E. Veneziano, Musiol, M. & Bert-Erboul, A. (Eds). *Interactions verbales et acquisition du langage*, (pp. 45 – 63). Paris : L'Harmattan.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition : A review of classroom and laboratory research. *Language teaching*, 30, 73 – 87.
- Spencer, T. D. & Slocum, T. A. (2011). Maximizing Conversational Independence. EBP Briefs, 6/1, 1 – 8. Bloomington, MN : Pearson.
- Stagnitti, K. (2004). Occupational performances issues in pretend play: implication for pediatric pratctice. In M. Molineux, *Occupation for occupational therapists*, (pp. 103 – 121). Arizona : Oxford : Blackwell.
- Stagnitti, K. (2007). *Child initiated pretend play assessment (ChIPPA)*. Co-ordinates Publications : West Brunswick.

- Stockinger Forsys, S.K. & McCune-Nicolich, L. (1984). Shared pretend sociodramatic play at 3 of age. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: the development of social understanding* (159 – 189). Orlando : Academic Press.
- Striglioni (1971). Les troubles de l'articulation chez l'enfant. *Journal Français d'Otorhinolaryngologie XX (8)*, 883 – 919.
- Sylvestre, A. & Mérette, Ch. (2010). Language delay in severely neglected children: A cumulative or specific effect of risk factors? *Child Abuse & Neglect*, 34/6, 414 – 428.
- Sylvestre, A., Schornsteiner, A. M., Zingg F., Jacquart N., Tardy S. & Frasseren Cappelin A. (1999). L'histoire d'une intervention logopédique selon un modèle écosystémique. *Langage & Pratique n°24*, 13 – 28.
- Sylvestre, A., Desmarais, Ch., Meyer, F., Bairati, I. & Rouleau, N. (2009). Développement du langage et cumul des conditions adverses. Une relation graduelle et linéaire. In A. Charron, C. Bauchard & G. Cantin, (ss la dir.), *Langage et littérature chez l'enfant en service de garde éducatif*, (pp. 9 – 18). Le Delta : Presses Universitaires du Québec.
- Takata, N. (1974). Play as a prescription. In M. Reilly (Ed.), *Play as exploratory learning* (pp. 209 – 246). Beverly Hills, CA: Sages Publication.
- Tamis-LeMonda, C. & Bornstein, M. (1994). Specificity in mother-toddler language play relations across the second year. *Developmental psychology*, 30(2), 283 – 292.
- Tannock, R., & Girolametto, L. (1992). Reassessing parent-focused language intervention programs. In S. F. Warren, & J. E. Reichle (Eds). *Causes and effects in communication and language intervention. Vol 1. Communication and language intervention series*, (49 – 79). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In C. Corblin & J. Sauvage (Eds). *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*, (31 – 54). Paris : L'Harmattan.
- Terrel, B., Schwartz, R., Prelock, P. & Messick, C. (1984). Symbolic play in normal and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research* 27, 424 – 429.
- Tetnowski, J.A. & Franklin, T.C. (2002). The clinical analysis layer of transcription. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(5), 361 – 369.
- Thibault M.-P., Helloin, M.-Ch. & Croteau, B. (2003). Exalang - 5/8. Une batterie d'examen du langage oral et écrit chez l'enfant de 5 à 8 ans. *TRANEL* 38/39, 129 – 152.
- Thibaut, J.P., Grégoire, J., & Lion, P. (2001). Sur les difficultés de l'évaluation du lexique: une perspective développementale. *Glossa*, 76, 52 – 61.
- Thiemann K, Warren S.F (2010). Programmes qui favorisent l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. In R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.DeV. Peters, M. Boivin, (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (pp. 1 – 9). URL : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Thiemann- WarrenFRxp.pdf> (consulté le 21.06.2011).
- Thordardottir, E. (2007). Effective interventions for specific language impairment. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, 1 – 9. London : Canadian Language and Literacy Research Network. Consulté le 12.07.2011 sur <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=36>.
- Tièche, C. (1977). L'emploi des formes verbales chez l'enfant dysphasique. *Archives de Psychologie*, XLV(176), 267 – 278.

- Tomasello, M. & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197 – 212.
- Tomasello, M. (1993). On the interpersonal origins of self-concept. In U. Neisser (Ed.), *The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of the Self-Knowledge*, (pp. 174 – 184). New York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11, 1/2, 61 – 82.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. MIT Press.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate ?* Cambridge (MA) : MIT Press.
- Tomasello, M. & Farrar, M.J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development* 57, 1454 – 1463. Linguistics and Second Language Acquisition. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. & Haberl, K. (2003) Understanding attention: 12- and 18-month-olds know what is new for other persons. *Developmental Psychology* 39, 906–912.
- Tomasello, M., Farrar, J. & J. Dines. J. (1983), Young children' speech revision for a familiar and an unfamiliar adult. *Journal of speech and hearing research*, 27, 359 – 363.
- Tomblin, J.B. (2002). *Cours sur le diagnostic et l'évaluation des enfants présentant un SLI*. Colloque Carrefour en Dysphasie. Trois-Rivières, 16-17 mai.
- Tourrette, C. & Guidetti, M. (1994). *Introduction à la psychologie du développement: du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan.
- Trawick-Smith, J. (1991). The significance of toddler pretend play in child care. *Early Child Development and Care*, 68, 11 – 18.
- Trevarthen C. & Aitken K. J. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson: recherche, théorie et application clinique. *Devenir* 4/15, 309 – 428.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and co-operation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In: M. Bullowa (Ed.) *Before speech*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. & Hubley, (1978). Secondary intersubjectivity, In A. Lock (Ed), *Action, gesture and symbol*, (pp. 175 – 218). London : Academic Press.
- Trevarthen, C. & Logotheti, K. (1989). Child and culture: genesis of cooperative knowing. In A. Gellathy, P. Rogers & J.A. Sloboda, (Eds), *Cognition and social worlds*, (pp. 37 – 56). Oxford : Clarendon Press.
- Udwin, O. & Yule, W. (1983). Imaginative play in language disordered children. *British Journal of Communication*, 18, 197 – 205.
- Uzé J., & Stonehouse S,. (1996). L'activité de récit chez l'enfant dysphasique. *A.N.A.E.*, 39-40, 127 – 131.
- Uzgiris, I.C. (1976). Organization of sensorimotor intelligence. In : M. Lewis (Ed), *Origins of intelligence* (pp. 123 – 163). Urbana : University of Illinois Press.
- Vaïsse, L. (1866). Des sourds-muets et de certains cas d'aphasie congénitale. *Bulletin de la Société d'Anthropologie de Paris*, 1, 146 – 150.
- Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours*. Bruxelles : Mardaga.

- Vanderveken, D. (1992). La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation. *Cahiers de linguistique française*, 13, 9 – 61.
- Vanderveken, D. (2002). Logique illocutoire, grammaire universelle et pragmatique du discours. In : J. Bernicot, A. Trognon & all. (ss la dir.), *Pragmatique et Psychologie*. Nancy : Presses Universitaires, 33 – 56.
- Vandromme, L. (2000). Evolution chez l'enfant des modalités de communication interactive avec un interlocuteur présentant un trouble autistique. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 29(2), 153 – 169.
- Vasseur, M. T. (2005). *Rencontres de lanques. Question(s) d'interaction*. Paris: Didier.
- Vasseur, M. T. & Hudelot, C. (1998). Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues experts-novices. In C. Springer, *Les linguistiques appliquées et les Sciences du Langage. Actes du 2e Colloque de Linguistique Appliquée*. Strasbourg : Université de Strasbourg.
- Veneziano E. (2001). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In K. Nelson, A. Aksu-Koc & C. Johnson (Eds.), *Children's Language, vol. 10, Developing Narrative and Discourse competence*, (pp. 113 – 141). Mahwah : Erlbaum.
- Veneziano, E. (1981). Early language and nonverbal development: A reassessment. *Journal of Child Language*, 8, 541 – 563.
- Veneziano, E. (1997a). Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 15, 93 – 108.
- Veneziano, E. (1997b). Echanges conversationnels et acquisition première du langage. In : J. Bernicot, A. Trognon & J. Caron-Pargue (eds), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. (pp. 91 – 123). Nancy : P.U.N.
- Veneziano, E. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques: apprendre à expliquer. *Revue Parole*, 9/10, 1 – 28.
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage. In M. Kail, & M. Fayol, *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à 3 ans* (pp. 96 – 136). Paris : PUF.
- Veneziano, E. (2002a). Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans: de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la "théorie de l'esprit" en action. *Enfance*, 54, 241 – 257.
- Veneziano, E. (2002b). Language in pretense during the second year : What it can tell us about "pretending" in pretense and the "know-how" about the mind. In R. Mitchell (Ed.) *Pretense in animals and children* (pp. 58 – 72). Cambridge, UK : CUP.
- Veneziano, E. (2005). Langage dans le jeu de faire semblant: une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez l'enfant ? *Langage et Pratiques*, 35, 5 – 15.
- Veneziano, E. (2009). Processus inter et intra dans l'acquisition et le fonctionnement du langage. *Cahier du SRED*, 15, 407 – 414.
- Veneziano, E. (2010). Interaction, langage et théorie de l'esprit: liens inhérents et développementaux. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul, (Eds.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 89 – 118). Paris: L'Harmattan.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théories de l'esprit chez l'enfant: le cas de l'explication. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol (Eds), *Pragmatique et psychologie*, (pp. 215 – 236). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

- Veneziano, E. & Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations, *Journal of Child Language*, 22, 557 – 581.
- Véronique, D. (2007). Contacts de langue et contacts de culture : quelques propositions d'analyse. In : C. Chabrol, *Interactions communicatives et psychologie*, (pp. 120 – 139). Paris : Sorbonne.
- Vinter, S. (2000). Imitation, reformulation et questionnement: trois procédures d'étayage dans l'appropriation du langage par l'enfant sourd. *Langages*, 34(140), 63 – 84.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris : Hachette.
- Vion, R. (2006). Reprise et modes d'implication énonciative. *La Linguistique*, 2(42), 11 – 25.
- Vion, R., Colas, A. & Sauvaire, V. (1990). Formuler un apport informationnel dans une communication référentielle: une étude auprès d'enfants de sept et neuf ans. *L'année psychologique*. 90(1), 45 – 65.
- Volterra, V. (1987). From single communicative signal to linguistic combinations in hearing and deaf children. *Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget*, 8, 89 – 106.
- von Hug-Helmuth, H. (1913/1991). *Essais psychanalytiques. Destin et écrits d'une pionnière de la psychanalyse des enfants*. Paris : Payot.
- von Ins, S. & de Weck, G. (1997). Modalités d'interaction dans des dialogues de jeu symbolique. *Glossa*, 59, 4 – 15.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1985). Les racines génétiques du langage et de la pensée. In B. Schneuwly et J. P. Bronckart (ss la dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 49-65). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1976). Play and its role in the mental development of higher psychological processes. In J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva, *Play : its role in development and evolution*, (pp. 537 – 557). Middlesex : Penguin Books.
- Wallon, H. (1948/1993). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Wanlin, Ph. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. Actes du colloque «Bilan et perspectives de l'analyse qualitative», *Recherches Qualitatives*, 3, 243 – 272.
- Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: a critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291 – 299.
- Watzlawick, P. (1980). *Le langage du changement*. Paris: Seuil.
- Watzlawick, P., Helwick-Beavin, J. & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Weiner, F. F. (1981). Treatment of phonological disability using the method of meaningful minimal contrast: Two case studies. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 97 – 103.
- Weiss, A. L. (2002). Recasts in parents' language to their school-age children who stutter: a preliminary study. *Journal of Fluency Disorders* 27, 243 – 66.
- Weiss, A.L. (2004). The child as agent for change in therapy for phonological disorders. *Child Language Teaching and Therapy* 20, 221 – 244.
- Wertch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge : Harvard University Press.

- Wetherell, D, Botting, N, & Conti-Ramsden, G. (2007). *Narrative skills in adolescents with a history of SLI in relation to non-Verbal IQ scores*. *Child Language Teaching and Therapy*, 23, 95 – 113.
- Whitehurst, G. J., Fischel, J. E., Lonigan, C. J., Valdez-Menchaca, M. C., Debaryshe, B. D. & Caulfield, M. B. (1988). Verbal interaction in families of normal and expressive language- delayed children. *Developmental Psychology*, 24, 690 – 699.
- Whorf, B.L. (1956). *Language, thought and reality*. New York : J. Carroll.
- Williams, A. L. (1993). Phonological reorganization: A qualitative measure of phonological improvement. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2(2), 44 – 51.
- Winkin, Y. (Ed). (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.
- Winnicott, D. W. (1971/1991): *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Winnikamen, F. (1990). *Apprendre en imitant?* Paris : PUF.
- Wolter, J.A., Corbin-Lewis, K., Self, T., & Elsweller, A. (2010). An evidence-based practice model across the academic and clinical Settings, *Communication Disorders Quarterly*, 32, 118 – 132..
- Wong, J. (2000). Delayed next turn repair initiation in native/non native speaker English. *Applied Linguistics*, 21(1), 244 – 267.
- Wong, J. & Simard, D (2001). La saisie, cette grande oubliée ! *AILE*, 14 [en ligne] URL : <http://aile.revues.org/document1476.html> (consulté le 27.06.2007).
- Wood D., Bruner J.-S. & Ross G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, 17(2), 89 – 100.
- Worster-Drought, C., & Allen, I. (1929). Congenital auditory imperception (congenital word deafness): with report of a case. *Journal of Neurology and Psychopathology* 9, 193 – 208.
- Yaruss, J. S., Colman, C. & Hammer, D. (2006). Treating Preschool Children Who Stutter: Description and Preliminary Evaluation of a Family-Focused Treatment Approach *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 37, 118 – 136.
- Yoder, P.J., Klee, T., Hooshyar, N & Schaffer, M. (1997). Correlates and antecedents of maternal expansions of utterances of children with language disabilities. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 12(1), 23 – 41.
- Yont, K., M., Hewitt, L., R., & Miccio, A., W. (2002). What dit you say? Understanding conversational breakdown in children with speech and language impairments. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 1 (4), 265 – 28.
- Zollinger, B. & D'Andrea, A. (1987). Les perturbations de la communication chez l'enfant dysphasique. In Gerard-Naef, J. (Ed), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer* (pp. 165-171). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Pages internet consultées

- ASHA (2011). American Speech Hearing Association. Consultée le 03.04.2011, sur <http://www.asha.org>.
- Campbell (2011). The Campbell Collaboration. Consultée le 02.04.2011, sur <http://www.campbellcollaboration.org>.
- Cochrane (2011). The Cochrane Collaboration. Consultée le 02.04.2011, sur <http://www.cochrane.org>.
- CPLOL (2012). Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes Logopèdes de l'Union Européenne. Consultée le 21.06.12 sur http://www.cplol.eu/fr/present_prof.htm.
- CREALANGAGE (2011). Logiciel d'aide au traitement de la dyslexie. Consultée le 28.02.2011, sur <http://www.editions-creasoft.com/boutique/doc/crea4/intro.php>.
- CREAMATHS (2011). Consultée le 28.02.2011, sur <http://www.editions-creasoft.com/boutique/index.php?cPath>.
- Dictionnaire Analogique (2011). Consultée le 14.10.2011, sur <http://www.dictionnaire-analogique.sensagent.com>.
- EDUORTHO (2011). Consultée le 28.02.2011, sur <http://www.eduortho.com>.
- FRILOGOS (2011). Consultée le 28.02.2011, sur <http://www.frilogos.org>.
- GERIP (2011). Consultée le 28.02.2011, sur <http://www.gerip.com>.
- IES(2011). Institute of Education Sciences. Consultée le 03.04.2011, sur <http://www.ies.ed.gov>.
- Kurzweil, R. (2009). *Kurzweil 3000, outil d'aide à l'écriture, la lecture et à l'étude*. Kurzweil Technologies. Consultée le 28.02.2011, sur <http://www.kurzweiledu.com/default.html>.

Manuscrit soumis avec succès au contrôle antiplagiat Turnitin, le 10.07.2012 (<http://turnitin.com/fr>).

Annexes

1. Courrier aux institutions



Université de Neuchâtel
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Institut d'Orthophonie

Flos Carmeli
A l'intention de Mme A.L. Ruppen
Rte St-Barthélémy 18
1700 Fribourg

Villars-sur-Glâne, le 20 avril 2005

Madame,

Par la présente, je souhaite solliciter la collaboration des logopédistes de votre institution pour un travail de recherche mené à l'Institut d'Orthophonie de l'Université de Neuchâtel. Cette recherche concerne « *l'analyse de processus acquisitionnels en situation de thérapie logopédique* ». Elle est réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat à l'Institut d'Orthophonie de l'Université de Neuchâtel. Mon objectif est de mieux comprendre comment les enfants présentant des troubles de développement du langage oral évoluent dans le cadre d'une thérapie logopédique.

Concrètement, la logopédiste / orthophoniste proposera à un enfant une situation de jeu symbolique durant une quinzaine de minutes. Nous enregistrerons 5 séances à quinzaine sur vidéo et dictaphone. Ces documents serviront à établir une transcription. Ces séances se dérouleront au lieu de consultation habituel. Aucune indication personnelle concernant le thérapeute ou l'enfant n'y apparaîtra et les données resteront confidentielles.

Bien entendu, l'accord des parents pour la participation de l'enfant à cette étude est indispensable. A ces fins, nous avons élaboré une lettre d'explications et une autorisation écrite qui leur seront transmises dans l'éventualité de leur acceptation.

Un document en annexe vous donnera davantage de précisions sur mon projet. Si vous le souhaitez, je suis tout à fait disposée à venir en parler avec vous et les personnes intéressées. Je vous tiendrai au courant de l'évolution de mes travaux. Je me permettrai de vous contacter d'ici deux semaines afin de prendre des nouvelles concernant notre éventuelle collaboration.

En vous remerciant d'avance de l'attention que vous voudrez bien porter à ma requête, je vous prie de recevoir, Madame, mes meilleurs messages.

Mireille Rodi
Doctorante
Logopédiste

Annexes : - Projet de thèse
- Lettre parents
- Autorisation parents et logopédiste / orthophoniste

Mireille Rodi
Dailles 40
1752 Villars-sur-Glâne

Tél. 026 401 05 08
mireille.rod@unine.ch

Annexe i: lettre institution



Projet de Thèse

Analyse de processus acquisitionnels en situation de thérapie logopédique.

Dans le domaine de la logopédie, les demandes de consultation sont actuellement de plus en plus fréquentes. Parmi la population concernée, les enfants qui présentent des troubles spécifiques du développement du langage (TSDL) sont signalés de plus en plus tôt. En effet, les moyens de prévention, d'évaluation ainsi que les propositions thérapeutiques s'affinent et permettent une meilleure appréhension des capacités et difficultés de ces enfants. Néanmoins, les recherches visant la compréhension des processus évolutifs en jeu au sein d'une thérapie logopédique sont peu nombreuses.

Dans ce cadre, le jeu symbolique fait partie des situations thérapeutiques fréquemment présentées aux enfants avec TSDL. A partir de ce constat clinique, nous nous sommes interrogée sur certains mécanismes en jeu dans ce type d'interaction. Comment se construisent les échanges adulte-enfant dans une situation de jeu symbolique, au sein d'une thérapie logopédique ? Quels sont les enjeux d'un tel contexte thérapeutique ? Quel est son intérêt clinique ?

En tant que logopédiste et assistante/chercheuse¹, nous portons un intérêt particulier aux liens entre recherches académiques et perspectives cliniques. Ce sont donc des questions de clinicienne et d'académicienne qui nous motivent aujourd'hui à élaborer un projet de recherche portant sur les interactions logopédiste-enfant dans une situation de jeu symbolique.

Dans ce contexte où les alternatives d'analyse sont multiples, comment parvenir les à mettre en évidence et à appréhender les processus évolutifs touchant les capacités langagières d'un enfant ? Un concept nous a paru pertinent pour l'analyse de ces interactions : les *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA) (de Pietro, Matthey & Py, 1988). Ce concept a été développé dans un cadre de linguistique de l'acquisition d'une deuxième langue. Dans notre recherche, nous tenterons donc de l'adapter à la situation d'interaction logopédiste – enfant.

¹ Nous travaillons actuellement comme doctorante à l'Institut d'Orthophonie de l'Université de Neuchâtel et comme logopédiste au sein de la Fondation Mérine à Moudon. La Fondation Mérine est à la fois une école d'enseignement spécialisé et un service de prestations en psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire. Elle est reconnue en tant que Centre d'examen AI (assurance invalidité) pour les graves difficultés d'élocution.

Dans ce sens, nous souhaitons filmer (sans être présente), sur une durée de 15 minutes, des thérapies logopédiques basées sur le jeu symbolique. Notre choix portera sur une dizaine d'enfants, âgés entre trois et six ans, diagnostiqués comme présentant des troubles de développement du langage, en interaction avec un(e) logopédiste. Ces enfants devraient ne pas avoir bénéficié de prestations thérapeutiques au-delà d'une année. Ils seraient suivis sur cinq séances de logopédie à quinzaine.

Notre projet de thèse a ainsi pour objet de mettre en lumière les concepts théoriques et méthodologiques qui orientent notre réflexion de recherche. Faisant référence à différentes théories relevant autant de la psycholinguistique de l'enfant et de l'acquisition d'une seconde langue (L2), ainsi que des recherches en pathologie du langage, nous souhaitons, définir certains outils qui nous permettront l'analyse des processus en jeu dans une interaction thérapeutique logopédique afin d'en tirer des conclusions utiles à la clinique logopédique.

Annexe ii: présentation du projet de thèse



Université de Neuchâtel
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Institut d'Orthophonie

Attestation

Je soussigné(e).....

Accepte que mon fils – ma fille *

Nom :

Prénom :

Né(e) le :

Date du début de la thérapie logopédique / orthophonique :

Participe à la recherche « *Analyse de processus acquisitionnels en situation de thérapie logopédique* » réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat à l'Institut d'Orthophonie de l'Université de Neuchâtel.

Date :

Signature des parents :

.....

.....

Signature de l'enfant

.....

Date :

Signature de la logopédiste / orthophoniste:

.....

.....

* Biffez ce qui ne convient pas

Annexe iii: attestation d'enregistrement.

2. Grille d'analyse

Institut des Sciences du Langage et de la Communication
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Mireille Rodi

Prénom	Age	Logo	I°	Loc	N°TdP	Intervention	N°SPA	Nbre SPA	Item source	Item reformulé par E	Type VDA	MVT	Forme MVT	Niveau	Initiation	Intention de communic.	Mode de réalisation	Type de reprise	Nbre interventions	Mention / usage	Bi-occurrences
Dan	5;0	D		1 L	LD1	alors / tu voulais sortir les animaux?															
Dan	5;0	D		1 E	DM1	oui [soti] les animaux // où i(l) va / ça?															
Dan	5;0	D		1 L	LD2	alors / celui-là on l(e) mettais où les autres fois? / on a besoin de ça? / ou on peut l'enl(e)ver?															
Dan	5;0	D		1 E	DM2	on peut enlever															
Dan	5;0	D		1 L	LD3	on enlève?															
Dan	5;0	D		1 E	DM3	ouais															
Dan	5;0	D		1 L	LD4	on va faire comme on a l'idée nous															
Dan	5;0	D		1 E	DM4	[kã] [kokoiã]															
Dan	5;0	D		1 L	LD5	i(l) y a des autocollants / tu dis? // voilà															
Dan	5;0	D		1 E	DM5	i(l) va ça? / moi j'ai ça															
Dan	5;0	D		1 L	LD6	ah / i(l) va manger l'arbre															
Dan	5;0	D		1 E	DM6	non / i(l) i(l) va_															
Dan	5;0	D		1 L	LD7	i(l) va dans le parc?															
Dan	5;0	D		1 E	DM7	mhm (+)															
Dan	5;0	D		1 L	LD8	alors / qu'est-c(e) qu'on va trouver encore ici? / l'autre arbre															
Dan	5;0	D		1 E	DM8	l'EAU															
Dan	5;0	D		1 L	LD9	à l'eau															
Dan	5;0	D		1 E	DM9	le [kodi]	SPA1		1 [kodi]			MVT1	IS	PHONOL		ASS	NOM			1	
Dan	5;0	D		1 L	LD10	voilà / alors i(l) faut chercher le CROcodile	SPA1		[kodi]			MVT2	P		INI	DIR	OR	HREF		1	
Dan	5;0	D		1 E	DM10	hé / est où le bébé?															
Dan	5;0	D		1 L	LD11	le bébé quoi?_	SPA1		[kodi]			MVT2	CAP			DIR	DCLA			1	
Dan	5;0	D		1 E	DM11	[kokodil]	SPA1		[kokodil]	[kokodil]	A	MVT3	SAI			ASS	REP	HREF		1 MENTION	
Dan	5;0	D		1 L	LD12	i(l) y a des bébés crocodiles // j(e) sais qu'i(l) y a des tout petits mais j(e) sais pas si c'est des crocodiles / ça doit être des lézards / je crois //	SPA1		[kodi]			MVT4	RAT			ASS	REP	HREF		1	
Dan	5;0	D		1 L	LD12	j(e) sais qu'i(l) y a des tout petits mais j(e) sais pas si c'est des crocodiles / ça doit être des lézards / je crois //															
Dan	5;0	D		1 E	DM12	i(l) mange / le poisson lui?															
Dan	5;0	D		1 L	LD13	ah ouais / i(l) mange le poisson / il aime le poisson tu crois?															
Dan	5;0	D		1 E	DM13	oui:															
Dan	5;0	D		1 L	LD14	regarde / c'est c(e)lui-là le bébé crocodile?															
Dan	5;0	D		1 E	DM14	oui c'est celle-là! //															

Annexe iv: extrait grille d'analyse.

3. Interventions constitutives des échanges de type SPA

NB sur Nbre interv		N°SPA										
Prénom	I°	SPA1	SPA10	SPA2	SPA3	SPA4	SPA5	SPA6	SPA7	SPA8	SPA9	Total
Dan	1	5		6								11
	2	4		4	4	3						15
	3	5		4	6							15
	4	3		4								7
	5	4		4	6							14
Somme Dan		21		22	16	3						62
Jérémy	1	13		5	3	4	4	4	3	3		39
	2	11		9	15	5						40
	3	8		5	4	13	15	9				54
	4	6										6
	5	4		7	5	9						25
Somme Jérémy		42		26	27	31	19	13	3	3		164
Jo	1	5		3								8
	2	5		5	15	8	5	5				43
	3	4		7	5	3	4	8				31
	4	6		7	4	7	8	7	4	3	3	49
	5	7		4	19	10	3	3	9	5		60
Somme Jo		27		26	43	28	20	23	13	8	3	191
Juliette	1	13		3	7	7	10	4	5			49
	2	4										4
	3	4		4	7							15
	4	7		10	4							21
	5	7		4	7	3	4	14				39
Somme Juliette		35		21	25	10	14	18	5			128
Morgane	1	4		5	9	9	5					32
	2	6		8	7	4	9	5				39
	3	6		4	6							16
	4	9		5	8							22
	5	4		4								8
Somme Morgane		29		26	30	13	14	5				117
Stan	1	5	14	5	14	14	14	6	5	8	9	94
	2	19		5	8	6	11	17	5	9		80
	3	7		5	7	12	6	6				43
	4	8		14	8	7	6	8	16	13	10	90
	5	6		14	4	5	6					35
Somme Stan		45	14	43	41	44	43	37	26	30	19	342
Total		199	14	164	182	129	110	96	47	41	22	1004

Annexe v: tableau déterminant la longueur des échanges de type SPA.

4. Mouvements constitutifs des échanges de type SPA

NB sur Intervention		N°SPA												
Prénom	I°	MVT	SPA1	SPA10	SPA2	SPA3	SPA4	SPA5	SPA6	SPA7	SPA8	SPA9	Total	
Dan	1	MVT1	1										2	
		MVT2	2		1								3	
		MVT3	1		3								4	
		MVT4	1										1	
	2	MVT1	1		1	1	1	1					4	
		MVT2	1		1	1	1	1					4	
		MVT3	1		1	1	1	1					4	
		MVT4	1		1	1	1	1					4	
	3	MVT1	1			2							3	
		MVT2	2			1	2						5	
		MVT3	1			1	1						3	
		MVT4	1			2	1						4	
	4	MVT1	1										2	
		MVT2	1		1								2	
		MVT3	1		1								2	
		MVT4	1			1							1	
	5	MVT1	1			1	1						3	
		MVT2	2			1	1						4	
		MVT3	1			1	3						5	
		MVT4	1			1	1						2	
Somme Dan			21		22	16	3						62	
Jérémy	1	MVT1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	8	
		MVT2	4		1	1	1	1	2	1	1	1	12	
		MVT3	5		1	1	1	1	1	1	1	1	12	
		MVT4	3		2	1	1	1	1				7	
	2	MVT1	1		1	1	1	1					4	
		MVT2	3		4	5	1	2					13	
		MVT3	4		2	7	2	1					15	
		MVT4	3		2	2	1						8	
	3	MVT1	1		1	1	1	1	3	1			8	
		MVT2	3		1	1	5	5	3				18	
		MVT3	4		1	1	4	5	3				18	
		MVT4			2	1	4	2	2				11	
	4	MVT1	1										1	
		MVT2	2										2	
		MVT3	2										2	
		MVT4	1										1	
	5	MVT1	1			1	1	1					4	
		MVT2	1			2	2	4					9	
		MVT3	1			2	1	2					6	
		MVT4	1			2	1	2					6	
Somme Jérémy			42		26	27	32	19	13	3	3		165	
Jo	1	MVT1	1		1								2	
		MVT2	1		1								2	
		MVT3	1		1								2	
		MVT4	2										2	
	2	MVT1	1		1	1	1	1	1	1			6	
		MVT2	2		1	6	2	2	1	1			13	
		MVT3	1		1	4	3	1	1	1			11	
		MVT4	1		2	4	2	2	2				13	
	3	MVT1	1		1	1	1	1	1	1			6	
		MVT2	1		3	1	1	2	4				12	
		MVT3	1		2	1	1	1	3				9	
		MVT4	1		1	2							4	
	4	MVT1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9
		MVT2	2		3	1	2	2	3	1	1	1	1	15
		MVT3	2		2	1	2	3	2	1	1	1	1	15
		MVT4	1		1	1	2	2	1	1			9	
	5	MVT1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		8
		MVT2	2		1	8	3	1	1	1	2	2		20
		MVT3	4		1	8	5	1	1	1	2	1		23
		MVT4			1	2	1				4	1		9
Somme Jo			27		26	43	28	20	23	13	8	3	191	
Juliette	1	MVT1	1		1	1	1	1					5	
		MVT2	5		1	3	2	4	1	2			18	
		MVT3	4		1	2	2	3	1	1			14	
		MVT4	3		1	1	2	3	2	2			13	
	2	MVT1	1										1	
		MVT2	2										2	
		MVT3	1										1	
		MVT4	1										1	
	3	MVT1	1		1	1							3	
		MVT2	1		1	3							5	
		MVT3	2		2	1							5	
		MVT4	2		3	3							3	
	4	MVT1	1		1	1							3	
		MVT2	2		2								9	
		MVT3	2		3	1							6	
		MVT4	2		2								4	
	5	MVT1	1		1	2		1	1	1			6	
		MVT2	3		1	2	3	2	5				14	
		MVT3	2		2	1	1	2	3				11	
		MVT4	1		2	1	1	1	5				9	
Somme Juliette			35		22	26	10	16	18	5			132	
Morgane	1	MVT1	1		1	1	1	1					5	
		MVT2	2		1	3	2	2					10	
		MVT3	1		2	2	1	1					7	
		MVT4	1		1	3	5						10	
	2	MVT1	1		1	1	1	1	1	1			6	
		MVT2	2		4	2	1	3	4	2			14	
		MVT3	3		2	3	2	4	2				16	
		MVT4			1	1		1					3	
	3	MVT1	1		1	1							3	
		MVT2	2		1	2							5	
		MVT3	3		1	3							7	
		MVT4	1		1								2	
	4	MVT1	1		1	1							3	
		MVT2	3		1	3							7	
		MVT3	3		2	2							7	
		MVT4	2		1	2							5	
	5	MVT1	1		1								2	
		MVT2	1		2								3	
		MVT3	1		1								2	
		MVT4	1		1								1	
Somme Morgane			30		26	30	13	14	5				118	
Stan	1	MVT1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	9	
		MVT2	2		9	1	5	7	6	2	2	4	6	44
		MVT3	1		3	1	5	3	4	1	1	2	2	23
		MVT4	1		2	2	3	3	3	2	1	1		18
	2	MVT1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
		MVT2	9		1	1	2	3	10	2	6			34
		MVT3	5		2	3	2	2	5	1	2			22
		MVT4	5		1	3	1	5	1	1				17
	3	MVT1	1		1	1	1	1	1	1			6	
		MVT2	4		2	3	5	1	3				18	
		MVT3	2		1	2	3	2	2				12	
		MVT4	2		1	1	3	2	2				7	
	4	MVT1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
		MVT2	3		6	4	2	2	2	2	8	6	3	36
		MVT3	3		6	2	1	1	4	4	4	3	3	27
		MVT4	1		1	1	3	2	1	4	3	3		19
	5	MVT1	1		1	1	1	1	1				5	
		MVT2	2		7	1	1	1	4				15	
		MVT3	1		3	1	1	1	1				7	
		MVT4	2		3	1	2						8	
Somme Stan			46	14	43	41	44	43	37	27	30	19	344	
Total			201	14	165	183	130	112	96	48	41	22	1012	

Annexe vi: tableau déterminant le nombre minimum de mouvements (en couleur).

